Beiträge zur Frage der schulischen Förderung begabter taubstummer Jugendlicher, unter besonderer Berücksichtigung der Schulformen

Georg Rammel

1962

Beiträge zur Frage der schulischen Förderung begabter taubstummer Jugendlicher, unter besonderer Berücksichtigung der Schulformen

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von

Georg Rammel
aus München

München 1962

A. Schubert, München 5, Corneliusstraße 21 · Telefon 221777

Referent: Prof. Dr. M. KEILHACKER
Korreferent: Prof. Dr. Ph. LERSCH

Tag der mündlichen Prüfung: 20. 12. 1962

R. UNIV. BIBLIOTHEEK LEIDEN

MEINER FRAU,

DER TREUEN MITARBEITERIN

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41545804_0004

DISPOSITION

Seite

Vorbemerkung 9

Einleitung 9

I. Hauptteil: Grundsätzliche Fragen zur Förderung begabter taubstummer Jugenlicher 12

1) Grundbegriffe des Taubstummenwesens 12

2) Der Taubstumme und die Sprache 16

3) Begriff und Wesen der Begabung 17

a) Allgemeines 17

b) Übersicht über den Begabungsbegriff 18

c) Intelligenz und Begabung 22

d) Begabung und Gesamtpersönlichkeit 25

e) Begabungsdispositionen 25

f) Die Rolle der Vererbung bei Begabungen 27

g) Pädagogische Voraussetzungen für Begabungsentfaltungen 29

h) Begabungsarten 30

4) Begabung und Taubstummheit 37

a) Allgemeines 37

b) Der Ausfall der normalen Kommunikation von Seele und Welt beim Taubstummen 38

c) Begabungsbegriff und Taubstummheit 39

d) Der Intelligenzbegriff in seiner Abgehobenheit vom Begabungsbegriff - bezogen auf die Taubstummheit 42

e) Förderung begabter oder intelligenter taubstummer Jugendlicher? 43

f) Pädagogische Voraussetzungen für Begabungsentfaltungen bei Taubstummen 44

g) Begabungsarten und Taubstummheit 49

h) Kommen einzelne kulturelle Leistungsbereiche der Taubstummheit besonders entgegen? 50

5) Ziele bei der Förderung begabter taubstummer Jugendlicher 53

Seite

II. Hauptteil: Die Schulformen zur Förderung begabter taubstummer Jugendlicher (Begabtenförderung) im In- und Ausland, in Vergangenheit und Gegenwart 64

1) Allgemeine Übersicht 64
2) I. Schulform 65
3) II. Schulform 74
4) III. Schulform 78
5) IV. Schulform 81
6) V. Schulform 82
7) VI. Schulform 89
8) Hinweise auf spezielle Fragen zu den Schulformen, deren Bedeutung über einzelne Schulformen hinausreicht 94
9) Vorschläge deutscher Taubstummenlehrer für Schulformen, in Vergangenheit und Gegenwart 107

III. Hauptteil: Die peripher um den Komplex der Schulformen gelagerten Einzelprobleme 122

1) Allgemeine Übersicht 122
2) Anliegen der Methodik 123
3) Unterrichtsfächer, Fremdsprachenunterricht 135
4) Die Lehrerfrage 146

IV. Hauptteil: Ausblicke auf die Frage der beruflichen Eingliederung begabter und besonders ausgebildeter taubstummer Jugendlicher 154

Anmerkungsverzeichnis 158

Literaturverzeichnis 193

VERWENDETE ABKÜRZUNGEN

T. = der Taubstumme, die Taubstummen

T-Schule = Taubstummenschule

t. = taubstumm

Bl.f.T. = Blätter für Taubstummenbildung hrsg. vom Bund Deutscher Taubstummenlehrer, Osterwieck am Harz, Elwin Staude, Verlagsbuchhandlung, Kommanditgesellschaft

N.Bl.f.T. = Neue Blätte für Taubstummenbildung, Fachwissenschaftliche Monatsschrift der deutschen Taubstummenlehrer, Verlag Edwin Singer und W.J. Bechinger, Heidelberg, Keplerstraße 43

D.G.Z. = Deutsche Gehörlosenzeitung, Organ des Deutschen Gehörlosenbundes, Mülheim/Ruhr

VORBEMERKUNG

Die vorliegende Arbeit ist aus der pädagogischen Praxis heraus entstanden. In zehnjähriger Arbeit mit taubstummen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen lernte der Verfasser u.a. die persönlichen Nöte begabter mindersinniger Menschen kennen, für deren angemessene Weiterbeschulung auf höherem Niveau besonders im deutschsprachigen Bereich noch vor kurzer Zeit keine Möglichkeiten bestanden. So ist es Ziel dieser Abhandlung - unter Mitheranziehung der Erfahrungen des Auslandes - Wege für eine künftige T-Begabtenförderung im Bereich der Bundesrepublik Deutschland zu zeigen. Der Zweck ist ein unmittelbar menschlicher: gehemmten, aber begabten Jugendlichen den Weg in die Freiheit des Geistes zu öffnen, auf dem ihre Anlagen zur freien Entfaltung gelangen können.

Daß der Verfasser gelernt hat, nicht stagnierend in einem engen Fachgebiet zu verweilen sondern den Blick für größere Zusammenhänge zu schulen und das Problem des spezifisch Menschlichen von mannigfaltigen Fragestellungen her anzugehen, verdankt er seinen akademischen Lehrern der Universität München. So gilt sein aufrichtiger Dank den Herren Professoren Dr. Lersch, Dr. Dr. Saller, Dr. Schneider, Dr. Hofmarksrichter, Dr. Guardini, Dr. Dempf, Dr. Wenzl, Dr. Vetter, Dr. Däumling, Dr. Wasem, Dr. Lückert und anderen.

Der ganz besondere Dank aber gebührt seinem Referenten, Herrn Prof. Dr. M. Keilhacker, der diese Arbeit von Anbeginn an betreut und ihr die Richtung gewiesen hat.

EINLEITUNG

Die Begabtenförderung ist e i n Problem von vielen innerhalb des Taubstummenbildungswesens. Diesem Problem wohnen eine Vielzahl von Einzelfragen inne. Sowohl die Gesamtthematik als auch Teilfragen wurden bisher so gut wie keiner wissenschaftlichen Untersuchung unterzogen (Anm. 1). Vorliegende Arbeit wählte den Ansatz zu einer ganzheitlichen Zusammenschau, also den gesamtthematischen Ansatz. Dabei Vollständigkeit anstreben zu wollen, wäre unmöglich.

Eine ganzheitliche Sicht kann jedoch den vielen Wechselbeziehungen gerecht werden, die zwischen den Einzelfragen der Begabtenförderung bestehen. Sie kann Schwerpunkte schaffen und damit unserer Fragestellung eine gewisse Strukturierung verleihen. Endlich vermag die Gesamtkonzeption des Problems der Begabtenförderung der Praxis in hohem Maße dienlich zu sein, die ja immer ein ganzheitlich gerichtetes Tun darstellt. Dies ist unser besonderes Anliegen.

Sämtliche in dieser Arbeit erörterten Fragen sollen in einem Arbeitsgang dargestellt und kritisch interpretiert werden. Die besondere Berücksichtigung der Schulformen möchten wir folgendermaßen begründen:

a) Fragen, die mit den Schulformen in besonders enger Korrelation stehen wie Ausleseverfahren, methodische Grundfragen, Unterrichtsfächer, Lehrplangestaltung, Lehrerfrage u.a. werden in ihrer Abhängigkeit besser verstanden nach einer gründlichen und kritischen Einführung in die Schulformen.
b) Für die in der Taubstummenbildung praktisch Tätigen und an dieser Fragestellung Interessierten bietet die besondere Berücksichtigung der Schulformen eine direkt auf die Praxis bezogene Arbeits- und Diskussionsgrundlage.
c) In den an Zahl geringen Schulformen des In- und Auslandes zur Förderung begabter T. und innerhalb der deutschen Vorschläge für Schulformen besteht durchaus keine Homogenität. Die Schulformen sind u.a. auch abhängig von der allgemeinen Schulsituation eines Landes und von grundsätzlichen Einstellungsweisen zur Taubstummenbildung überhaupt. Diese Sonderbedingungen könnten unter Umständen nicht genügend gewürdigt werden, wenn den Schulformen im Rahmen unserer Arbeit zu wenig Beachtung geschenkt würde.

Vorliegende Arbeit beschäftigt sich weder mit der Einzelförderung begabter T. in der Vergangenheit noch mit einer solchen in der Gegenwar. Hinweise auf Einzelfälle sind nicht als grundsätzliche Einbeziehung in unsere Untersuchung zu werten.

Eine weitere Begrenzung, die getroffen wurde, war die Ausschaltung des schulgesetzlichen Teiles im Zusammenhang mit der Begabtenförderung. Und endlich soll auf die Untersuchung der Frage: Eignen sich begabte t. Jugendliche für den Besuch von normalen Mittelschulen, Höheren Schulen, von Fach-, Meisterschulen und berufsausbildenden Privatinstituten?, verzichtet werden. Das hat nicht zu bedeuten, daß etwa von allen diesbezüglichen Hinweisen an geeigneter Stelle abgesehen würde. Änderungen in den in Tabellenform gebotenen zahlenmäßigen Unterlagen während der Anfertigung dieser Arbeit sind zu erwarten. Eine laufende Berichtigung nach dem neuesten Stand muß aus einsichtigen Gründen unterbleiben.

Als unmöglich erwies es sich, den Komplex: Erziehung - Taubstummheit - Begabtenförderung in diese Arbeit einzuplanen. Ausgehend von einem allgemeinen System der Erziehung, hätten umfangreiche Erörterungen den Nachweis einer eigenständigen T-Pädagogik zu erbringen gehabt. Erst diese Vorarbeit hätte gestattet, verbindliche Aussagen über Erziehungsprobleme bei begabten t. Jugendlichen zu machen.

Wegen des zu erwartenden Umfanges sehen wir uns daher genötigt, diese Aufgaben auszuklammern. Die Erziehungsproblematik im Zusammenhang mit einer T-Begabtenförderung sollte aber auch andererseits nicht bagatellisiert

werden durch allgemeine Aussagen ohne systematische Unterbauung. Doch sind in dieser Arbeit in anderen Zusammenhängen Erziehungsmomente da und dort wenigstens angesprochen.

I. HAUPTTEIL
GRUNDSÄTZLICHE FRAGEN ZUR FÖRDERUNG BEGABTER TAUBSTUMMER JUGENDLICHER

1) Grundbegriffe des Taubstummenwesens

In der vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung herausgegebenen Broschüre über "Die berufliche Eingliederung und Wiedereingliederung der Hör- und Sprachgeschädigten" (Anm.2) sind die Hörgeschädigten aufgegliedert in Taubstumme, Ertaubte und Schwerhörige. Die Erfahrung hat gelehrt, daß in Begabtenklasen neben taubstummen auch ertaubte und schwerhörige Jugendliche anzutreffen sind. Wir beziehen deshalb die beiden letztgenannten Gruppen der Hörgeschädigten in unsere Besprechung mit ein. Dagegen erübrigt sich für vorliegende Arbeit, Formen von Sprach-, bzw. Cerebralschädigungen zur Erörterung mit heranzuziehen.

"Als Hörgeschädigte bezeichnet man jene Menschen, bei denen ein totaler oder teilweiser Verlust des Gehörsinnes vorliegt" (Anm.3).

Taubstumme: Taub oder mit geringfügigen Hörresten geborene Kinder bleiben trotz späteren, entwicklungsgegebenen Lallens stumm, weil sie fremde Sprache und eigene stimmliche Äußerungen nicht hören. Kinder, die in den ersten Lebensjahren ertauben, waren wohl kurze Zeit eingebettet in eine akustische Umwelt, doch verstummen sie, soweit sie über das Lallen hinaus etwas sprechen gelernt haben, wieder, weil der akustische Anreiz fehlt. Dieses Fehlen des akustischen Anreizes stoppt auch die Entwicklung des vornehmlich akustisch bestimmten Sprachverständnisses ab. "Bis zum zweiten oder dritten Lebensjahr, in denen der Spracherwerb im vollen Fluß ist, aber eben auch 'fließt', in denen die Sprache noch ganz unbewußtes Geschehen ist, erhalten sich bei Ertaubung im allgemeinen keine sprachlichen Nachwirkungen" (Anm.4).

Je nach sozialer Umwelt, nach Interessiertheit, Aufgeklärtheit und Fähigkeit der Erziehungsberechtigten lernen taub geborene und sehr frühzeitig ertaubte Kinder bis zum Schuleintritt einzelne Dinge und Vorgänge der nächsten Umgebung auch sprachlich zu bewältigen. Sie lesen einfachste Sprache vom Munde der Eltern ab, lernen kleine Schriftbilder verstehen und plappern selbst einige Worte. Im Normalfalle und gemäß der Sprachentwicklung vollsinniger Kinder, ist das Sprachverstädnis umfangreicher als die sprachliche Produktivität. Unter ungünstigen Verhältnissen unterbleiben sämtliche Anregungen für das Kind. Die Folge ist, daß die T-Schule auch noch die Vorarbeiten für eine geistig-sprachliche Entwicklung leisten muß.

Taubstumme Kinder taubstummer Eltern werden von diesen meistens zu mehr oder minder perfekten "Gebärdenkindern" herangebildet. Positiv daran

ist, daß solche Kinder zuweilen einen recht beachtlichen Schatz an "Vor-Begriffen" (Anm.5) mitbringen, dem sie allerdings sprachlich nicht gewachsen sind. Damit ist die negative Seite bereits berührt. Einführung in das Gebärden ist zugleich von vorneherein betriebene Kultursprach-Entfremdung. Intelligente t. Eltern wissen um die Notwendigkeit der Kultursprache. Sie geben entsprechende Anleitungen, die häufig, aus einsichtigen Gründen, sehr mit Mängeln behaftet sind. In den USA, in Englang und neuerdings in anderen europäischen Ländern einschließlich der Bundesrepublik wurde das Problem eines verspäteten Sprachaufbaubeginnes sehr deutlich erkannt und die Früherfassung taubstummer (und aller hörgeschädigter) Kinder in verschiedenen Formen ins Leben gerufen. Diese Einrichtungen sind ohne Zweifel sehr erfolgversprechend.

Auf dem Wege des künstlichen Sprachanbildungsprozesses in den T-Schulen werden diese Kinder Teilhaber an der Kultursprache, die jedoch in den meisten Fällen arm, lücken- und fehlerhaft bleibt. Auch der sprachlich gut begabte Taubstumme gelangt nicht immer über einen Sprachtorso hinaus. Im allgemeinen gilt die Feststellung, daß unvollständig beherrschte Sprache mit zum Schicksal des taubstummen Menschen zählt. Vielleicht - und hoffentlich - muß diese apodiktische Feststellung nach weiterem Ausbau der Früherfassung und selbstverständlich auch der Begabtenförderung wesentlich abgemildert und eingeschränkt werden.

Aus dem Dargestellten ist ersichtlich geworden, daß es falsch wäre, Taubstummheit als ein organisches Doppelleiden aufzufassen. Als Folge der organisch bedingten Taubheit, des verhängnisvollen Verlustes der akustischen Teilhabe, tritt die Stummheit ein.

Ertaubte: Es ist kaum möglich, eine exakte Altersgrenze zu nennen, innerhalb der bei vollständiger Ertaubung erheblicher bis vollständiger Sprachverlust erfolgt und oberhalb der die Sprache im wesentlichen oder gänzlich erhalten bleibt. Die folgenden Angaben sind relativ zu verstehen. "Erst in der Schule lernt das Kind die Sprache (insbesondere durch den Lese- und Schreibunterricht) als etwas Gegenständliches betrachten, lernt die Sprachganzen in Bestandteile gliedern und aus Bestandteilen zusammensetzen. Es gewinnt durch die Lesefertigkeit, durch die Fähigkeit, die Sprache schriftlich dazustellen, durch die erst jetzt in größerem Umfang auftretende nicht gefühlsmäßige Sprache eine Art objektiver Sprachbeherrschung. Erst wenn diese Wurzel gefaßt hat, wenn Lesefähigkeit und Fähigkeit zu schriftlicher Darstellung gefestigt sind, bleibt die Sprache auch bei vollständiger Ertaubung im wesentlichen erhalten" (Anm.6).

Das würde also bedeuten, daß bei Kindern, die während der Schulzeit und zu einem noch späteren Zeitpunkt ertauben, die Sprache erhalten bleibt. Allerdings verliert der Akt des Sprechens mehr und mehr seine rythmische Wohlausgewogenheit, er wird ein Sprechstakkato, unter Umständen ein verwaschenes Poltern ohne Akzentsetzungen. Je eher die Ertaubung von der Zeit des Schuleintritts

nach unten hin eingetreten ist, desto größer ist die Gefahr der Verstummung. Es ist hier gedacht an ein Ertaubungsalter von etwa dem 6. bis abwärts zum 3. Lebensjahr. "Es bleiben aber einige Sprachreste, sind wenigstens ruhend vorhanden und gewinnen nach künstlicher Ingangsetzung der Sprachtätigkeit Wirksamkeit, zum mindesten sind psychische Bestimmtheiten und Angelegentheiten vorhanden, die den Spracherwerb erleichtern" (Anm.7). Sprachverfall oder Sprachерhaltung für die Zeit vor der endgültigen Sprachbeherrschung sind wesentlich abhängig von den sozialen Verhältnissen, von der sprachlichen Begabung und vom Typus. Der Verlust wirkt sich am stärksten aus bei ehemals akustisch orientierter Sprachauffassung und weit günstiger bei solchen Typen, die grundsätzlich betont sprachmotorisch und sprachvisuell angelegt sind. Fälle mit vollständiger Taubheit sind unter den Ertaubten in größerer Anzahl zu finden als unter den von Geburt an Geschädigten. Das Handbuch (Anm.8) gibt Prozentsätze an von 68,4% zu 42,2%. Auch hinsichtlich der vorhandenen und nutzbaren Hörreste ist jeder einzelne Fall individuell zu prüfen und zu betreuen. Dies gilt auch für alles Dargebotene über Spracherhaltung und Sprachverfall. Modellvorstellungen dienen zur Einführung in Sachverhalte. Des weiteren besitzen sie heuristischen Wert.

Schwerhörige: Von Schwerhörigkeit spricht man, wenn das Gehörorgan teilweise funktionsuntüchtig ist, entweder von Geburt an oder durch erworbene Schwerhörigkeit. Schwerhörige Kinder erlernen die Sprache auf natürlichem Wege durch Hören, "wenn auch meist verzögert und unvollkommen" (Anm.9). Die Sprache anderer Menschen kann in normaler Lautstärke und aus gewissen Entfernungen (Anm.10) durch den Gehörsinn apperzipiert werden. Zwischen diesem Status und der vollständigen Taubheit finden sich fließende Übergänge. Mehr sich der Taubheit nähernde Schädigungen werden auch als "praktische Taubheit" bezeichnet. Fließende Übergänge sind auch gegeben bis hinauf zur Normalhörigkeit.

Je mehr der Grad der Hörschädigung einer praktischen Taubheit gleichkommt, dest zuständiger wird für das betreffende Kind die T-Schule. Je mehr umgekehrt nur eine geringfügige Hörschädigung vorliegt, die günstiger gelagert ist als die vermerkte Norm, desto wahrscheinlicher wird die Einschulung in die Volksschule.

Für die Schwerhörigenschule kann keinesfalls nur der Grad an vorhandener Hörfähigkeit als einziges Kriterium in Frage kommen. Mit entscheidend sind die allgemeine Intelligenz und die sprachliche Begabung des Kindes. Dies wirkt sich praktisch so aus, daß beispielsweise intelligente hochgradig schwerhörige Kinder im Sinne von praktischer Taubheit ihre Schullaufbahn in der Schwerhörigenschule abzuleisten vermögen, während nur äußerst geringfügig schwerhörige Kinder mit schwächerer Intelligenz einer Ausbildung in der Volksschule nicht folgen können.

Allgemein kann gesagt werden, daß eine sachlich gerechtfertigte Einschulung eines gehörgeschädigten Kindes nur gewährleistet ist, wenn T- und Schwerhörigenschule miteinander sinnvoll koordiniert sind, der gleichen Schulaufsichtsbehörde unterstehen und sich angelegen sein lassen, in steter Zusammenarbeit jeden einzelnen Fall individuell anzugehen.

Ein sehr positives Ergebnis in dieser Frage zeitigten die von den Hamburger Kollegien der Schwerhörigen- und T-Schule erarbeiteten und von der Oberschulbehörde gebilligten Einschulungsrichtlinien vom Januar 1922 (Anm. 11). Darin ist das "Schülergut der Volksschule gegenüber dem der Schwerhörigenschule und andererseits das Schülergut der Schwerhörigenschule gegenüber dem der T-Schule (jetzt Gehörlosenschule) abgegrenzt...".

Die Richtlinien sind dynamisch gehalten, also für die praktische Arbeit verwertbar. Darin ist auch den nach der Spracherlernung Ertaubten ein eindeutiger Platz eingeräumt, nämlich in der Schwerhörigenschule. Ganz gerecht wird man dieser Gruppe jedoch erst, wenn für sie im Verband der Schwerhörigenschule Ertaubtenklassen geschaffen sind oder wenn eventuell für den Raum der Bundesrepublik eine durchgegliederte Ertaubtenschule eingerichtet worden ist.

Zu Beginn dieses Kapitels berichteten wir von einzelnen Schwerhörigen in Begabtenklassen für T. . Es erscheint uns als nicht unwichtig, darauf hinzuweisen, daß es sich dabei nicht um eine Widersprüchlichkeit handelt. Diese Jugendlichen sind natürlich so begabt, daß sie auch in einer Klasse für Schwerhörige mit höheren Unterrichtszielen unterwiesen werden könnten. Eine solche liegt aber rein örtlich für den betreffenden Schwerhörigen zuweilen nicht so günstig wie eine Aufbauklasse in einer T-Schule. Und für weiter entfernt wohnende schwerhörige Jugendliche bietet die T-Anstalt Internatsunterbringung an, ein wesentlicher Gesichtspunkt, um die Kosten einer weiterführenden Ausbildung möglichst bescheiden zu halten.

Schwerhörigenschulen stehen häufig keine Internate zur Verfügung. Einen Beweis für unsere Feststellungen glauben wir in der Zusammensetzung der Aufbauklassen A 7 an der Gehörlosenschule Hamburg und A II, A III (Schuljahr 1959/60) an der Gehörlosenschule in Dortmund zu finden. Der Aufbauzug Dortmund versorgte im Schuljahr 1959/60 drei Schwerhörige und auch drei nach der Spracherlernung Ertaubte mit. Im Umkreis des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe existiert keine spezielle Einrichtung für begabte Schwerhörige und Ertaubte. Dagegen konzentriert sich die Begabtenabteilung Hamburg auf die von Geburt an Tauben bzw. vor der Spracherlernung Ertaubten, weil in Hamburg gleichzeitig eine Einrichtung für begabte Schwerhörige besteht.

Gehörlose: Im strengen Sinne wären nur solche Personen als "Gehörlose" zu bezeichnen, die nach der Spracherlernung ertaubt sind. Sie erfuhren den normalen, akustisch fundierten Sprachaufbau mutterschulgemäß-vorschulischer und objektiv-schulischer Art.

T. gelten nach ihrer Schulentlassung zwar als mehr oder minder Entstummte, also in gewissem Sinne nur noch als Gehörlose. Doch ist hinlänglich erwiesen, daß ein von Geburt an Tauber oder sehr frühzeitig Ertaubter, dem die Gebärde adäquates Verständigungs- und Mitteilungsmittel, dagegen die Kultursprache Fremdsprache im weitesten Sinne bedeutet, eine spezielle, vom Normalen abweichende seelisch-geistige Entwicklung durchläuft. Er ist andersartigen Gesetzlichkeiten mitmenschlicher Beziehungen unterworfen. Während den nach der Spracherlernung Ertaubten seelisch, geistig und sprachlich nur ein relativ kleiner Schritt vom vollsinnigen Menschen trennt, steht der T. dem Vollsinnigen in sehr großem und dem Ertaubten in ziemlich großem Abstand gegenüber. Diese Zusammenhänge hat Brauckmann (Anm. 12) klar hervorgehoben.

Aus den besagten Gründen ist die knappe Aussage des Handbuches (Anm. 13) über den Begriff "Gehörlosigkeit" wenigstens für fachwissenschaftliche Disputationen und Abhandlungen zu unterstreichen: "In diesem Ausdruck wird das Wesentliche, die Tragik des Doppelleidens, verschleiert". In dieser Arbeit ist also die Rede von begabten taubstummen Jugendlichen. Die eigentlichen Schwierigkeiten bei weiterführenden Schuleinrichtungen für T. sind ja gerade durch das Gebrechen der Taubstummheit gegeben, nicht etwa durch Vollsinnigkeit und Vollsprachigkeit minus Gehör.

Die erwachsenen T. nennen sich heute durchgängig Gehörlose. Es ist unbestreitbar, daß die Bezeichnung "taubstumm" im Vollsinnigen mehr das Gefühl des Abartigen, Pathologischen aufkommen läßt als dies beim Wort "gehörlos" der Fall ist. Der Ausdruck "Gehörlose" unterstützt auch die eifrigen Bestrebungen nach Rehabilitation (Eingliederung und Wiedereingliederung in die hörende Gemeinschaft). Wir können also der Verwendung der Bezeichnungen "Gehörlose" und "Gehörlosigkeit" in der Öffentlichkeit und außerhalb der Fachwissenschaft durchaus zustimmen.

2) Der Taubstumme und die Sprache

Diese Fragestellung stellt den Kernbereich des T-Bildungswesens dar. So nimmt es nicht wunder, daß sich ein Großteil der Fachliteratur damit beschäftigt. Vom Verhältnis des T. zur Sprache sind die Erkenntnisse der Methodik und alle methodischen Einzelschritte abhängig. Das Verhältnis des T. zur Sprache bleibt relevant auch für alle Ausarbeitungen, die außerhalb des rein Pädagogischen liegen.

Das Phänomen der Taubstummheit kann überhaupt nur im Zusammenhang mit der Sprache richtig erfaßt werden. Allgemeine Einführungen für sprachwissenschaftlich interessierte Kreise und für psychologisch-pädagogisch interessierte Kreise gaben z.B. C. Schuy (Anm. 14) und P. Naffin (Anm. 15). Wir können

uns hier mit diesen Hinweisen begnügen. Denn im folgenden werden sowohl der Komplex Begabung und Taubstummheit, (I.4), Ziele der Förderung, (I.5), als auch die Schulformen zur Förderung begabter t. Jugendlicher, (II.), die peripher um den Komplex der Schulformen gelagerten Einzelprobleme, (III.), und endlich die Ausblicke auf die Frage der beruflichen Eingliederung begabter und besonders ausgebildeter t. Jugendlicher, (IV.), durchgängig unter dem Aspekt der Sprachproblematik gesehen.

3) Begriff und Wesen der Begabung

a) Allgemeines

"Das Wort Begabung stammt aus der vorwissenschaftlichen Umgangssprache" (Anm.16) und ist wegen seiner Mehrdeutigkeit für den wissenschaftlichen Sprachgebrauch vorbelastet. Ähnlich wie zum Beispiel "Bildung" und "Erziehung" unterliegt die Deutung des Begriffes "Begabung" einmal dem grundsätzlichen Aspekt einer wissenschaftlichen Disziplin (z.B. pädagogischer, psychologischer, philosophischer, theologischer, soziologischer, humangenetischer Aspekt) und zum anderen der weltanschaulichen Gebundenheit des Beschauers. Wird unter Umständen "Begabung" mit dem irrationalen Phänomen der "Gnade" in Verbindung gebracht, so ergibt sich eine für Wissenschaftlichkeit nicht mehr verantwortbare Unsicherheit. Die soziologische Statistik hat sich angeschickt, Ergebnisse der Begabungsforschungen aus den verschiedensten Wissenschaftsbereichen zusammenzufassen, um zu einer Gesamtschau des Problems zu gelangen. Jedoch kann einem solchen Beginnen nur ein Teilerfolg beschieden sein. Zunächst ruft eine äußerst umfangreiche, sehr verstreute und in den heterogenen Ansätzen kaum mehr überschaubare Begabungsliteratur beachtliche Schwierigkeiten auf den Plan. Gerade die Inhomogenität in den Ansätzen verweist bereits auf die qualitativen Bedingtheiten in der Begabungslehre. Dies wird nun vollends klar, wenn die Möglichkeiten und Grenzen der Statistik sorgfältig abgewogen werden. "So bedeutsam also die zahlenmäßige Forschung am Menschen ist, so darf man doch ihre Grenzen nicht übersehen. Die Statistik hat es auch im Menschlichen nur mit der Quantität zu tun, d.h. also nur mit jenen Seiten des Menschen, die psychologisch objektivierbar und damit statistisch faßbar sind. Der Charakter und das Wesen des Menschen, mit anderen Worten seine Persönlichkeit, entzieht sich aber jeder zahlenmäßigen Betrachtung" (Anm.17). Letztlich handelt es sich bei den soziologisch determinierten Begabungsproblemen um "echte Kollektivprobleme. Hier interessiert nicht das einzelne Individuum, sondern die Masse der Begabten bzw. Unbegabten" (Anm.18).

Es ist im Rahmen dieser Untersuchung unmöglich, gründlich auf die Verschiedenartigkeit der Ansätze und auf signifikante Probleme der Begabungsforschung einzugehen. Dies erachten wir auch als unnötig. Unsere Aufgabe glauben wir als erfüllt betrachten zu können, wenn Korrelationen zwischen einzelnen wesentlichen Fragen der qualitativen Begabungsforschung und dem Anliegen der schulischen Förderung begabter T. hergestellt sind.

Damit erfährt "Begabung" eine scheinbare Einschränkung auf "Schulbegabung". Jedoch ist im Begriff der Schulbegabung "die gesamte Problematik eingeschlossen, die mit dem Begriff der Begabung überhaupt gegeben ist, und die meisten Probleme, die sich auf die Schulbegabung beziehen, sind zugleich Probleme der Begabung schlechthin" (Anm. 19). K. V. Müller (Anm. 20) meint dazu, daß es doch primär "der schulseitig erkennbare Begabungsgrad" sei, der in den weitaus häufigsten Fällen als wesentlicher Faktor "für den normalen sozialen Aufstieg" zu gelten hätte.

Gegen die Identifikation der Termini "Begabung" und "Schulbegabung" dürften generell also keine Bedenken zu erheben sein. Doch bleibt zu beachten, daß Begabungsentfaltungen durchaus nicht immer mit der Schulausbildungszeit zusammenfallen müssen und daß Begabungen nicht etwa dem Umfang und den Inhalten einzelner Schulfächer entsprechend verstanden werden dürfen.

Diese Vorerwägungen führen nun zu der Frage nach dem Begriff der Begabung bzw. Schulbegabung.

b) Übersicht über den Begabungsbegriff

Révész (Anm. 21) weist darauf hin, daß es "ein unfruchtbares Unternehmen" wäre, die verschiedenen Begabungsdefinitionen nebeneinanderzustellen und gar noch einer begrifflichen Kritik zu unterziehen. Seien doch die meisten dieser Begriffsbestimmungen mittels der deduktiven Methode gefunden worden, so daß der empirische Nachweis ihrer Stimmigkeit schwerlich zu erbringen sei. Wenn wir dennoch uns wesentlich erscheinende Begriffsbestimmungen der Begabung - ohne damit eine Bewertungsskala errichten zu wollen - hier anführen, so geschieht dies aus folgendem Grunde:

Das Ringen um einen Begriff der Begabung, der sowohl dem Gebrechen der Taubstummheit als auch dem pädagogischen Auftrag der schulischen Förderung begabter T. gerecht wird, gestattet nicht, sich a priori auf eine spezielle Begabungslehre festzulegen. Im Zuge dieser Darstellung wird aber auch ersichtlich werden, daß eine säuberliche Trennung von erziehungswissenschaftlichen, psychologischen, humangenetischen u. a. Begriffsbestimmungen ein Ding der Unmöglichkeit ist. Diese Wissenschaften vom Menschen sind letztlich derart ineinander verzahnt, daß es lediglich möglich sein wird, spezielle Akzentsetzungen vorzunehmen. Darunter verstehen wir beispielsweise die erziehungswissen-

schaftliche Determination eines allgemeinen Begabungsbegriffes. Das Ringen verschiedener Wissenschaften um einen gemeinsamen "Gegenstand", das gegenseitige Aufeinander-Angewiesensein und das Bekenntnis dazu betrachten wir durchaus als einen Fortschritt im wissenschaftlichen Denken.

Révész versteht unter Begabung "eine angeborene, durch Übung zu entfaltende Fähigkeit",..."die, in einem begrenzten Gebiet der menschlichen Tätigkeit, den Durchschnitt weit übertreffende Leistungen hervorzubringen vermag" (Anm.22). Der relative Charakter der Bezeichnung "begabt" sei gegeben durch das durchschnittliche Leistungsniveau der Gruppe, der der betreffende Mensch angehört. Der Terminus "Fähigkeiten" für Begabungen wird auch von Keilhacker (Anm.23) gesetzt. "Wir pflegen unter der Bezeichnung Fähigkeiten jene Anlagen zusammenzufassen, die den Menschen in besonderem Maß für die Auseinandersetzung mit der Umwelt geeignet machen...". Diese Anlagen seien in verhältnismäßig hohem Maße durch die Umwelt beeinflußbar "und damit bildungsfähig". In die Bewältigung der Umwelt ist selbstverständlich auch einbezogen die der geistigen Umwelt.

Charakteristisch für diese beiden Begriffsbestimmungen ist die große Spannungsbreite dessen, was in "Begabung" bzw. "Fähigkeit" miteingeschlossen ist. Den häufig im populären Sprachgebrauch benützten Ausdruck "Talent" können wir bedenkenlos als Synonyma zu "Begabung" bzw. "Fähigkeit" heranziehen. Dagegen ist eine Abgrenzung zu treffen gegenüber dem Begriff des "Genies". Das Genie als Persönlichkeit wird besonders gezeichnet von einem Höchstmaß an Unabhängigkeit gegenüber Vorlagen und Modellen anderer und von der Errichtung einer individuell bestimmten geistigen Welt mit Originalitäts- und Einmaligkeitscharakter. Das Werk des Genies ist in seiner Reichhaltigkeit und Zeitungebundenheit richtungsweisend. Die Problematik "geniale Persönlichkeit" und "geniales Werk" liegt abseits unserer Thematik.

Der Begriff Begabung im engeren Sinne und beschränkt auf geistige Fähigkeiten bzw. Talente wird von A. Wenzl (Anm.24) vertreten. "Unter Intelligenz oder geistiger Begabung oder Begabung schlechthin, wie wir kurz sagen wollen, verstehen wir unter Zugrundelegung unserer Begriffsbestimmung des Denkens die Fähigkeit zur Erfassung und Herstellung von Bedeutungen, Beziehungen und Sinnzusammenhängen".

Ähnliche Auffassungen galten früher. So ist nach Hartnacke (Anm.25) Begabtheit die Fähigkeit, "auf äußere und innere Reize und Aufgaben irgendwie geistiger Art mit geistiger Leistung von Wert zu antworten" und Meumann versteht unter Intelligenz "das Eingreifen des Denkens oder des Urteils in die niederen Funktionen des intellektuellen Seelenlebens" (Anm.26).

Zu dieser Gruppe von Begriffsbestimmungen beziehen wir folgende Einstellung. Es ist eine Sache des Ermessens, die Bezeichnung Begabung nur für

geistige Fähigkeiten in Anwendung zu bringen. Mögen noch beispielsweise die "Begabungen" von Zirkusartisten mit "körperlichen Fertigkeiten" umschrieben werden können, bei künstlerischen Fähigkeiten, die ja nicht als nur geistige Talente anzusprechen sind, ist dies jedenfalls nicht mehr möglich. Wenngleich in der pädagogischen Praxis unter Begabung fast durchwegs intellektuelle Begabung verstanden wird, so erscheint uns eben diese Praxis als nicht ungefährlich. Der Schule tut ein weiterer Begabungsbegriff not. Wenn schon in den Bildungsplänen der einzelnen Schulgattungen von der Pflege und Förderung aller im Kinde und Jugendlichen ruhenden Fähigkeiten die Rede ist, dann ist es unzulässig, im praktischen Tun keine Notiz davon zu nehmen und beispielsweise künstlerische, soziale, praktische, organisatorische Befähigungen unterzubewerten. Wir können diesen Fragen - in extenso - hier nicht weiter nachspüren.

Die Gleichstellung von Begabung und Intelligenz ist nicht ohne weiteres hinzunehmen. Eine Auseinandersetzung mit diesem Begriffskomplex werden wir im folgenden Teilkapitel versuchen.

Eine Begabungsdefinition unter psychologisch-charakterologischem Aspekt - und damit verweisen wir auf eine dritte Gruppe von Begriffsbestimmungen der Begabung - gibt Ph. Lersch (Anm. 27). "Fähigkeiten (Begabungen) sind immer Fähigkeiten zu (Begabungen für) etwas, d.h. apparative und funktionale Voraussetzungen in der leiblich-seelischen Ausstattung des Menschen, sofern sie auf die Verwirklichung bestimmter Strebungsziele abgestellt sind". In diesem Zusammenhang verweist Lersch auf das charakterologisch relevante Verhältnis von Strebungen und Fähigkeiten in Verbindung mit den Interessen. Es unterliegt keinem Zweifel, daß gerade bei T. dieser charakterologischen Teilfrage der Begabungslehre alle Aufmerksamkeit zu zollen wäre. Doch überschritten wir erheblich den Rahmen unserer erziehungswissenschaftlichen Aufgabenstellung, wenn wir diese einer T-Psychologie zugehörigen Belange hier einbezögen. Dies muß anderen Arbeiten vorbehalten bleiben. Boßhard (Anm. 28) hat dies in teilweiser Anlehnung an Lerschs "Der Aufbau des Charakters" (1938) bereits versucht. Ebensowenig werden wir außer gelegentlichen Hinweisen auf charakterologische Typen t. "Leistungsschüler" (Anm. 29) und auf Begabungen in Verbindung mit charakterologischen Typenlehren eingehen können. Dagegen kann nicht unterlassen werden "Begabung und Leistung im Lichte der dynamischen Persönlichkeitslehre" (Anm. 30) wenigstens in knappen Zügen mit in unsere Besprechung hineinzunehmen, da sonst die Gefahr mangelnder allgemein-psychologischer Unterbauung oder gar der Fehleinschätzung des Begabungsbegriffes gegeben wäre.

Eine vierte Gruppe von Begabungsbestimmungen pointiert zunächst schärfer den kulturbedingten, leistungsgebundenen Aspekt der Begabung (O. Engelmayer und K. Strunz), um dann bei H. Roth (Anm. 31) durch die beiden Termini "kultureller Leistungsbereich" und "gesamte Lernfähigkeit" fundiert zu werden.

Zunächst sei die Definition nach O. Engelmayer und K. Strunz gegeben (Anm.32): "Dank seiner Begabung ist der Mensch fähig, irgendwelche Leistungen zu vollziehen. Darum setzt man gelegentlich den Begriff der Fähigkeit mit dem der Begabung gleich"..."Beschränken wir uns mit Rücksicht auf unser Thema auf geistige Leistungen, im Gegensatz zu den körperlichen. Dabei verstehen wir unter geistigen Leistungen aber nicht bloß intellektuelle, vielmehr alle Leistungen, durch die die objektive Kultur in Wissenschaft, Kunst, Religion, Politik, Recht, Erziehung usw. lebendig erhalten bzw. sogar emporentwickelt wird. In diesem Sinne ist also Begabung soviel wie kulturelle Leistungsfähigkeit". Die "Gehalte der Kultur und ihr kategoriales Gefüge" seien für die Kennzeichnung einzelner Begabungsqualitäten ausschlaggebend. So entspräche der leistungspsychologische Begriff dem des "gehaltspsychologischen".

Durch den Terminus "kulturelle Leistungsfähigkeit" in Identität mit "geistigen Leistungen" kann ein Disput um begriffliche Setzungen weitestgehend vermieden werden. Wir haben weiter oben bereits auf die Gefahr, Begabung nur auf "intellektuelle Begabung" einzuschränken, verwiesen. Bei Jugendlichen kann man den nötigen Tiefsinn, die sublimierende Schau, das Transformieren realer Gehalte in höhere Erkenntnisse, also die mit Lebensweisheit und Geistigkeit zu kennzeichnenden Akte und Inhalte, nicht erwarten. Solche Begabungen, die wir von der populären "Altersweisheit" begrifflich absetzen wollen, bedürfen entschieden der Lebenserfahrung als einer kontinuierlichen Umweltwirkung. So würden wir vorschlagen, die Verwirrung stiftende Bezeichnung "geistige Begabung" oder "geistige Leistungsfähigkeit" zu umgehen und Begabung als "kulturelle Leistungsfähigkeit" zu bestimmen.

H. Roth versteht unter Begabung "die gesamte Lernfähigkeit in einem kulturellen Leistungsbereich" (Anm.33). Er hebt die Begabung deutlich ab von intelligenten Anfangsleistungen und versteht unter ihr den "Vorstoß zu wirklicher Produktivität echten neuen Aufgaben gegenüber" (Anm.34). "Diese Leistungen einer Begabung werden aber erst möglich, wenn die ursprünglichen Fähigkeiten, so reichhaltig sie auch angelegt sein mögen, einen langwierigen und mühevollen Prozeß der Auseinandersetzung durchgemacht haben mit den alle individuelle Begabung übersteigenden Erkenntnis- oder Gestaltsformen eines Faches. Die naturgegebene Begabung kann das aus eigener Mächtigkeit niemals leisten, sie kann sich nur in dem Grad und in der Art der Aneignung dieser Leistungsformen erweisen". Die also "wachsende Leistungsfähigkeit" (Anm.35) wird neben einer Reihe von Intelligenzfaktoren und spezifischen Faktoren (z.B. Handgeschicklichkeit, Gedächtnis) abhängig sein "von anderen Persönlichkeits- und Umweltfaktoren, deren Zusammenspiel und Hinordnung auf eine zentrale Mitte, etwa die Lebensaufgabe, überhaupt erst die Voraussetzung schafft, daß sie aktiviert werden und im Sinne eines Einandertragens und Füreinander-Einspringens zusammenwirken" (Anm.36).

Mit dieser Begabungsbestimmung hat H. Roth unseres Erachtens einen entscheidenden Beitrag geliefert für das, was wir weiter oben unter "pädagogischer Determination des Begabungsbegriffes" verstanden wissen wollten. Pädagogisch besonders relevant erscheint uns der Hinweis auf den "mühevollen Prozeß der Auseinandersetzung" mit Kulturinhalten, wobei die individuelle Begabung zunächst überlagert wird durch die "übersteigenden Erkenntnis- oder Gestaltungsformen eines Faches", um dann, eben durch das von vielen Faktoren unterstützte Begabtsein, von dem Gegenstand Besitz zu ergreifen.

Den letzten Akt zu einer pädagogisch akzentuierten Begabungsdefinition vollzieht A. Busemann (im Hinblick auf eine Höhere Schule). Diese in eine fünfte Gruppe einzuordnende Bestimmung, was Begabung sei, ist unseres Erachtens die erziehungswissenschaftlich logische Konsequenz gegenüber der vierten Gruppe. A. Busemann stellt die Synthese her zwischen Begabung und Bildung. "'Höhere Begabung' in dem von uns zu untersuchenden Sinn ist außer höherer Intelligenz im Sinne einer bloßen Möglichkeit, außer Charakterzügen, die auch auf anderen Leistungsgebieten erfordert werden, 'Befähigung', geistig interessiert zu werden". "An die Stelle der Bezeichnung 'höhere Begabung' setzen wir nunmehr die Bezeichnung 'Befähigung zu höherer Bildung' oder kurz 'höhere Bildungsfähigkeit'. Sie ist etwas anderes als Bildsamkeit schlechthin, denn bildsam ist jedes normal veranlagte Kind" (Anm.37).

Sie ist weder "Plastizität und Formbarkeit" noch "Milieu-Flexibilität". Sie setzt voraus "den Aufbau eines Sinngefüges im sinndeutenden und sinnverwirklichenden Subjekt, das Bestand hat" (Anm.38). Und "der an einem Gegenstand dauernd interessierte Mensch" erlebt "seine Interessiertheit als eine Gesinnung" (Anm.39) in der Bedeutung einer "Wertgesinnung".

Es wird Aufgabe des Kapitels 4) c) des I. Hauptteiles sein, das pädagogisch Relevante dieser fünf Gruppen auszusondern und es zusammen mit dem Phänomen "Taubstummheit" zu sehen. Damit soll lediglich eine Arbeitshypothese gewonnen werden.

Keinesfalls sollte hier der Begriff "Begabung" eindeutig geklärt werden. Die Mannigfaltigkeit der noch möglichen Aspekte, die hier nicht einmal angesprochen werden kann, müßte einen solchen Versuch ohnehin in Frage stellen.

c) Intelligenz und Begabung

"Das Problem der Begabung bei uns war, als man es vor einem Menschenalter aufrollte, unter dem Einfluß nordamerikanischer Testpraxis zu dem der Intelligenz vereinfacht worden" (Anm.40). Dabei wurde von amerikanischen Forschern "Intelligenz" noch zusätzlich beschränkt auf Anpassung (adjustment). Der Tenor dieser Lehre lautet, daß der instinktunsicher gewordene Mensch mittels des Intellekts sich zu seinem eigenen Nutzen seinen Umweltsbedingungen anzugleichen sucht. Und der sich besser adaptierende Mensch ist dann eben der

intelligentere. "Dieser technisch-instrumentale Begriff der Intelligenz, der seine Wurzeln in der positivistischen Soziologie des 19. Jahrhunderts hat... wurde durch W. Stern in die deutsche Begabungslehre eingeführt" (Anm.41). W. Stern revidierte seinen Intelligenzbegriff, der ursprünglich an den Terminus "Anpassung" gekettet war, zu dem in der psychologischen Fachsprache häufig zitierten (Anm.42). Bei unserer Auseinandersetzung um den Begabungsbegriff wurde bereits angesprochen, daß Intelligenz und Begabung keine kongruenten Sachverhalte sind. H. Roth verweist im gleichen Zusammenhang und im Hinblick auf die Frage, was Intelligenz sei, auf eine Bemerkung Spearmans (Anm.43). Diese besagt, daß Intelligenz das sei, was der Intelligenztest mißt. Und unter Berufung auf R. Meili (Anm.44) zeigt H. Roth, was ein Intelligenztest bestenfalls messen kan: "die intelligente Anfangsleistung neuen Aufgaben gegenüber. Und alle Intelligenztests der Welt tun das mehr oder weniger geschickt" (Anm.45). Diese Formulierung H. Roths entspringt der Prüfung des wesentlichen Kernes der verschiedenen Itelligenzdefinitionen. Und R. Meili zeigt diesen wesentlichen Kern noch einmal auf: Überwindung von Schwierigkeiten (Lösung theoretischer und praktischer Probleme) durch nicht schon bekannte, angeborene oder angelernte Mittel und Methoden. Intelligenztests sollen ihrem Sinn nach möglichst wertfrei und von Lernerfahrungen möglichst unabhängig sein. Abgesehen von dieser offensichtlichen Überforderung der Intelligenzdiagnostik mit zunehmendem Alter der zu untersuchenden Probanden ergibt sich andererseits eine beachtliche Unsicherheit in der Erstellung von prognostischen Hinweisen. Und gerade dies wäre Hauptanliegen einer Begabungserkennung und - lenkung. Diese Unsicherheit erklärt sich aus der Nichtberücksichtigung einer ganzen Reihe von "Persönlichkeitsfaktoren" (H. Roth) bei Intelligenzuntersuchungen.

Intelligenzleistungen (ausgedrückt im Intelligenzquotienten = I.Q.) bleiben mit zunehmendem Alter relativ gleich, wenn darunter Anfangsleistungen bei ähnlichen neuen Aufgabenstellungen verstanden werden. Hierin sei natürlich der Umstand einbezogen, daß Intelligenzuntersuchungen mit zunehmender seelischer Entwicklung mit höheren Schwierigkeitsgraden arbeiten. Umweltfaktoren bestimmen die relative Konstanz des Intelligenzquotienten wesentlich mit, worauf hier nur beiläufig verwiesen sei.

Zu unserer Fragestellung, die die Förderung begabter t. Jugendlicher betrifft, interessiert insbesondere, inwieweit eine Korrelation zwischen dem Ergebnis einer Intelligenzuntersuchung und der sich mehr und mehr ausprägenden Schulbegabung signifikant als gesichert gelten kann. H. Roth berichtet von der gründlichen und umfangreichen Untersuchung des Amerikaners Terman, "der eine große Gruppe (ca. 1500 begabte Kinder mit I.Q. 140 und mehr) über 18 Jahre lang bis ins Berufsleben (35. Lebensjahr) hinein verfolgte" (Anm.46). Das Ergebnis läßt sich kurz so zusammenfassen: bei mindestens 80% der Kinder

lagen die Schul- und Lebensleistungen ebenso über dem Durchschnitt wie die Ergebnisse der Intelligenzdiagnostik. Die Einschränkung H. Roths, "daß so hohe Intelligenzquotienten vermutlich gleichzeitig ein Symptom waren für ein hohes seelisch-geistiges Gesamtniveau überhaupt, ja, vielleicht schon für das Elternhaus, die Einstellung des Elternhauses in Richtung auf das Vorwärtskommen im Leben" (Anm.47) ist nicht notwendigerweise ein Einwand gegen die Aussagekraft der Intelligenzdiagnostik, da es ja ihre Aufgabe ist, einen gegenwärtigen Intelligenzstatus (Intelligenzhöhe) sachlich festzustellen, ohne sich zunächst um das Zustandekommen zu kümmern. Bei anderen Berufsleistungen spielen Persönlichkeit, Charakter, Fleiß und Interesse eine gewichtigere Rolle als ein hoher Intelligenzquotient, "vorausgesetzt, daß eine gewisse untere Grenze nicht unterschritten wird" (Anm.48), wie andere ähnliche Untersuchungen ergeben haben. Auch dieses Ergebnis kann nicht die Bedeutung der Intelligenzdiagnostik schmälern. Einwände bleiben solange ungerechtfertigt, bis sich die Intelligenzdiagnostik nicht anschickt, mit Sicherheit Begabungen erkennen zu wollen. Aus den angeführten Untersuchungen darf der Schluß gezogen werden, daß Intelligenzquotienten gewisse Hinweise auf mögliche Begabungsentfaltungen geben. Zu diesem Schluß kommt auch H. Roth, wenn er sagt, daß ein durch sorgfältige Untersuchungen gesicherte Intelligenzquotient "einen gewissen prognostischen Wert für spätere Schul- oder Lebensleistungen" (Anm.49) besitzt. Jedenfalls sind Intelligenzfaktoren und spezielle Faktoren - was früher bereits hervorgehoben wurde - an dem Komplex Begabung beteiligt. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen auch O. Engelmayer und K. Strunz (Anm.50). "Die Intelligenz...als die Fähigkeit zum klar-prägnanten, folgerichtigen Denken" bedeutet für jede Art von Schulbegabung "einen Kernbereich der begabungsmäßigen Ausstattung". Es sei aber auch am Rande angedeutet, daß sich Intelligenz nicht alleine durch ihre formale Funktion als allgemeine Intelligenz bestimmen läßt. Gegenüber einzelnen Kulturbereichen wird sie sich im Individuum aufgliedern in qualitativ unterschiedliche "Intelligenzen" für spezielle Bereiche. Dann handelt es sich um qualitativ unterschiedliche Anfangsleistungen im klar-prägnanten, folgerichtigen Denken gegenüber entgegentretenden unterschiedenen Kulturbereichen. Beispielsweise unterscheiden wir sprachliche von lebenspraktischer Intelligenz. Von sprachlicher Intelligenz müßte sprachliche Begabung deutlich abgehoben werden.

Weder Intelligenzquotienten noch länger dauernde Beobachtungen von Jugendlichen und die zu gewissen Prognosen heranzuziehenden objektiven Leistungen entheben uns aller Unsicherheiten. "Einzig und allein die Probe selbst, das Unternehmen, das Wagnis mit seinem Risiko, mit den unvermeidlichen 'Versagern'" (Anm.51) können letztverbindliche Aussagen garantieren.

d) Begabung und Gesamtpersönlichkeit

Begabung ist keine der Gesamtpersönlichkeit isoliert mitgegebene "Aussteuer", kein spezifisches, unbewegliches "Anlagenquantum, welches sich in spezifische Leistungen umsetzt" (Anm. 52), sondern eine "Teilstruktur" innerhalb des integrativen strukturellen Aufbaues der Gesamtpersönlichkeit. O. Engelmayer (Anm. 53) spricht vom "dynamischen Persönlichkeitsbegriff" und bezieht hierin drei Tatsachen mit ein:

1) "Die Einheit der seelischen Mannigfaltigkeit" ist kein dem Maschinellen vergleichbares Funktionieren "neben- und miteinanderlaufender autonomer Funktionen". Die Einheit wird oft erreicht durch alle möglichen ambivalenten Momente im Auf und Ab, im Hoch und Tief des seelischen Seins.
2) Personale Strukturen sind "labile Gleichgewichte". Sie unterliegen in der individuellen Entwicklung fortgesetzten Umstrukturierungen durch endogene und exogene Faktoren. Dies bedeutet nicht "Instabilität" im Persönlichkeitsgefüge. Seelische Gesundheit ist "geradezu an die Flüssigkeit des psychophysischen Systems gebunden".
3) Die individuelle Persönlichkeitsentfaltung unterliegt der Plastizität im Sinne einer Beeindruckbarkeit. Diese "Ein-Drücke" werden vom leibseelischen Gesamt "unablässig elastisch, selbstregulierend verformt".

So ist schließlich das "Begabungsrelief" (Anm. 54) abhängig vom Persönlichkeitsrelief. Damit bleiben Begabungsentwicklungen aber auch ebenso dem Gefährdetsein unterworfen wie dies bei allen seelischen Abläufen im Zuge einer individuellen Entwicklung der Fall ist. Wenn in späteren Abhandlungen der Einfachheit halber vom "begabten t. Jugendlichen" gesprochen wird, so verstehen wir darunter ein Individuum, bei dem innerhalb des Gesamtentfaltungsprozesses das Begabungsrelief einen positiven Strukturstellenwert einnimmt, so daß über Begabungen auch verfügt werden kann.

Auf die Bedeutung der Gesamtpersönlichkeit für Begabungen weisen auch A. Wenzl (Anm. 55) und A. Busemann (Anm. 56) hin.

Die Hinweise dieses Teilkapitels führen uns logischerweise zu drei weiteren Fragestellungen. Diese sind: die um Begabungen notwendigerweise gelagerten "Begabungsdispositionen" (Anm. 57), die Rolle der Vererbung bei Begagungen und endlich die Frage der pädagogischen Voraussetzung für die Entfaltung von Begabungen.

e) Begabungsdispositionen

Darunter wollen wir periphere Ausstattungen und deren Funktionen im seelischen Haushalt eines Individuums verstehen, die zu Begabungen in engster Korrelation stehen und die Begabungen eine spezielle Ausprägung verleihen.

Dabei schalten wir "Intelligenz", deren Stellung als "Kernbereich der begabungsmäßigen Ausstattung" früher bereits erörtert wurde, aus, um uns nicht zu wiederholen.

O. Engelmayer und K. Strunz zählen zu Begabungsdispositionen die Artung des Willenlebens, das Gedächtnis (Behaltensfähigkeit und Gedächtnistreue, Verfügbarkeit im Zusammehang mit der Organisation des Wissensbesitzes), die Artung des Vorstellungs-, Wahrnehmungs- und Phantasielebens, die Struktur des Wertlebens. Unter "Andere psychische Dispositionen im Dienste der Intelligenz" versteht A. Wenzl ebenfalls Gedächtniskraft, Phantasie und Vorstellungsvermögen, willentliche Beherrschung der intellektuellen Fähigkeiten. Unter "Intelligenztemperament" reiht er ein: Ansprechbarkeit auf Sinngehalt, Spontaneität, Denktempo und Nachhaltigkeit des Denkens (Anm.58). Mit dem Terminus "Kapazität" ist "das Maß der Befähigung zur Bedeutungserfassung und operativen Bewältigung eines Denkgegenstandes" (Anm.59) gemeint. Die Aufgliederung der "Kapazität" nach drei Dimensionen hier anzufügen, erübrigt sich, weil es sich dabei um Begabungsarten handelt. In eine Diskussion über das Verhältnis zwischen Begabungs- und Intelligenzdispositionen können wir hier nicht eintreten. Es sei darauf hingewiesen.

Nicht mehr formale, sondern qualitative Begabungsdispositionen im Sinne einer allgemeingültigen positiven Wertigkeit für Begabungsauswirkungen führt A. Busemann in "Dominanten der Schultüchtigkeit" (Anm.60) auf. Darunter werden verstanden: Fleiß, Lernfreude, Schuleifer, lebhaftes Temperament, spontane Aktivität, Aufstiegstendenz, Geltungstrieb, geistige Interessiertheit, Zielstrebigkeit und Besonnenheit des Handelns, Gewissenhaftigkeit, Einfügsamkeit, praktisch-technisches Interesse, ausgesprochenes Sachinteresse, Empfindsamkeit für Lob und Tadel, Ausdauer, Emotionalität, Begeisterungsfähigkeit, persönliche Reife.

Diese vornehmlich an einen Katalog charakterologischer Eigenschaften erinnernde Aufstellung kann für unsere Frage und Grundeinstellung nur relative Gültigkeit haben. So sind Aufstiegstendenz, Geltungstrieb, Einfügsamkeit, Emotionalität und Begeisterungsfähigkeit einmal abhängig von ihrer speziellen Artung und können zum anderen nur innterhalb des Gesamtgefüges der Persönlichkeit erweisen, ob sie Begabungsauswirkung fördern oder aber hemmen. Persönliche Reife dagegen ist das Ergebnis eines verwickelten genetischen Prozesses, kann also keineswegs in unserem Sinne als Begabungsdisposition angesprochen werden. Doch wäre eine solche die einer jeweiligen Entwicklungsstufe angemessene, über das allgemeine Maß hinausgehende Reifungstendenz in einem jungen Menschen. Die Zusammenhänge sind schwieriger, als sie hier nur angedeutet werden können. C. G. Jung (Anm.61) spricht von einem möglichen abnormen Frühreifentum im engen Bereich einer speziellen Begabung, "während außerhalb

desselben die geistigen Funktionen noch unterhalb der normalen Schwelle des betreffenden Alters liegen".

f) Die Rolle der Vererbung bei Begabungen

Wir können hier nicht näher auf die extremistischen Vererbungs- und Milieutheorien eingehen. Als besonders sachverständig für die Frage der Vererbung von Begabungen erachten wir die Anthropologie bzw. die Humangenetik. Nach K. Saller (Anm.62) bedeuten Erbanlagen im Zuge der Individualentwicklung, mit der es Erziehung und in unserem Falle die Begabungslehre zu tun haben, nur in seltenen Fällen "starre Zwangsabläufe". Es ist so, daß Erbanlagen "in der Regel Reaktionsmöglichkeiten mit einer engeren oder weiteren Reaktionsbreite bedeuten, für welche die Umwelt der betreffenden Entwicklung teils durch das Gebotene und einfach Hingenommene, teils aber auch durch unbewußt oder bewußt gesetzte Reize entscheidet, wie und wieweit sie verwirklicht werden".

Nur für wenige Eigentümlichkeiten sind starre Entwicklungsgänge zu erwarten, für die dann die Bezeichnung: Vererbung als Schicksal, zutreffen mag. "So bestimmen die Erbanlagen für die meisten menschlichen Merkmale nicht unbedingt, was dann wird, sondern lediglich, was werden kann". Mehr noch als körperliche unterliegen dieser Entwicklungsplastizität im Zusammenwirken mit der menschlichen Umwelt psychische Veranlagungen. Zu letzteren sind die Begabungen zu zählen. So ist Begabung im Lichte der modernen Erblichkeitslehre keine vererbte allgemeine oder spezielle Leistungsfähigkeit im Sinne von immanenten Fähigkeiten, die etwa präformiert bereit lägen, sondern ein auf der Grundlage von Erbanlagen her gestaltetes "Endergebnis" in Form von Leistungen. Dieses "Endergebnis" kommt zustande durch verwickelte Prozesse zwischen Erbmöglichkeiten und Umweltkräften. Im ganzen gesehen hat sich diese Auffassung in der Begabungslehre heute durchgesetzt.

Hier interessiert nun auch der Anteil an erblichen Grundlagen für die Begabungsentfaltung. "Nur die Potentialität für ein spezifisches Talent wird vererbt" (Anm.63), mit anderen Worten: es ist eine allgemeine Potenz, eine Reaktionsmöglichkeit", ein Leistungsmöglichkeitskomplex, die die erbliche Ausstattung der Begabung ausmachen. "Wir können also nicht erhoffen, daß 'Begabungen' einfachen Anlagen entsprechen. Auf keinen Fall entsprechen die Erkenntnis- und Gestaltungsformen unserer Zeit und Kultur, wie sie sich im Laufe der Geschichte entwickelt haben, bestimmten Genen in uns" (Anm.64). Ein Leistungsmöglichkeitskomplex, so dürfen wir annehmen, ist erblich verankert durch ein Anlagengeflecht, durch eine komplizierte Anlagenkonstellation, von denen es wohl unzählige Kombinationsmöglichkeiten geben mag.

Der Vererbungsanteil an Begabungen ist gegeben, wie Untersuchungen für spezielle Begabungsarten ergeben haben (Anm. 65). Allgemein ist zu sagen: von gleich gut veranlagten Eltern stammen viel mehr begabte Kinder ab als von verschieden begabten. Und natürlicherweise können unbegabte Eltern nur mit einer geringeren Anzahl von begabten Kindern rechnen. Dabei darf ein nach unserer Meinung sehr wichtiger Faktor nicht übersehen werden, nämlich die Beziehung zwischen begabten Eltern und der häufig von ihnen gestalteten "geistigen Atmosphäre" (Bildungsatmosphäre), in die ihre Kinder nolens volens hineinwachsen. In diesen Zusammenhang gehörten noch Fragen wie: Wie hoch ist der Anteil der Großelterngeneration an der Vererbung von "Reaktionsmöglichkeiten" einzuschätzen? Wie erklärt es sich, daß von hochbegabten Menschen minderbegabte Kinder und umgekehrt von durchschnittlich bis unterbegabten Eltern und Elternteilen gut begabte Kinder hervorgehen können? Wir können darauf nicht eingehen.

Die Erblichkeitsanteile an Begabungen lassen sich mittels der Zwillingsforschung feststellen. "Wir haben in den eineiigen Zwillingen nicht nur für körperliche, sondern zumal auch für die Frage psychischer Unterschiede und ihrer Bedingtheit ein Naturexperiment vor uns, das uns von relativ langfristigen Beobachtungen unabhängig macht..." (Anm. 66).

Um beispielsweise den Grad des Umwelteinflusses auf eine Leistung zu eruieren, werden die Unterschiede in den Leistungen von eineiigen Zwillingspaaren in gleicher Umwelt verglichen mit den Leistungsunterschieden von eineiigen Zwillingspaaren in verschiedenen Umwelten. Um andererseits den Erbeinfluß kennenzulernen, stellt man die Leistungen von eineiigen Zwillingspaaren in gleicher Umwelt in Vergleich zu denen von zweieiigen Zwillingspaaren mit gleichen Umweltsbedingungen (Anm. 67). Nach K. Saller lassen die Ergebnisse solcher Untersuchungen "die Plastizität psychischer Erbveranlagungen eindeutig hervortreten" (Anm. 68).

Für künftige Begabungseinschätzungen, pädagogische Entfaltungshilfen und nicht zuletzt für die Begabungsauslese ergeben sich durch die richtige Erkenntnis der Bedeutung exogener Kräfte für Begabungen gänzlich neue Perspektiven. Nur durch die Entlastung vom Druck der "Vererbung als Schicksal" lassen sich Begabungsmodulationen innerhalb ganzer Kollektive verstehen. Nach K. Saller sind es gerade Aufgaben einer Zeit, deren Erfüllung auf die Plastizität vieler Anlagen rückschließen lassen. Und so könnte in unserer Zeit nicht etwa von einem Begabungsschwund, sondern es müßte von einem "Begabungswandel" (Anm. 69) gesprochen werden. "...die technische Entwicklung in unserer Zeit hat ja gerade gezeigt, daß es Begabungen gibt, von deren Art noch die Generation vor uns keine Ahnung gehabt hat" (Anm. 70).

ß) Pädagogische Voraussetzungen für Begabungsentfaltungen

Nach Abschluß des Teilkapitels über die Rolle der Vererbung bei Begabungen können wir mit H. Roth zusammenfassend und zugleich einleitend für das folgende Teilkapitel sagen: Für Begabungsentfaltungen "ist die Lebenssituation als persönlich erlebte Aufforderung zur Bewältigung und Gestaltung eines Materials, einer Sache oder Aufgabe ebenso wichtig wie die angelegte und angeborene Fähigkeit oder Kraft" (Anm. 71). Unter pädagogischen Voraussetzungen für Begabungsentfaltungen werden bei dem genannten Autor pädagogisch inspirierte "Lebenssituationen" (Anm. 72) verstanden. In Unterscheidung dazu wären zu nennen: für Begabungsentfaltungen indifferente, für Begabungsentfaltungen hemmende und endlich Begabungsentfaltungen gefährdende Lebenssituationen. Da wir die lebenssituativen Vorbedingungen zur Entfaltung von Begabungen für die Belange der T-Begabtenförderung für äußerst relevant ansehen, werden wir sie in folgendem Kapitel "Begabung und Taubstummheit" eingehend besprechen und begnügen uns hier mit einer kurzen Aufzählung.

1. Schulanforderungen bedürfen zur Erfüllung "überschüssiger Energie". Voraussetzung für lebendige Reaktionen ist die Sorge um die vitalen Wurzeln (Gesundheit, zweckmäßige Ernährung).
2. Ein "Raum der sozialen Sicherheit und Geborgenheit" muß geschaffen sein.
3. Aus den beiden genannten Voraussetzungen entwickeln sich nun zwei "sich ergänzende Tendenzen zur Beziehungsaufnahme mit der Umwelt": "Tätigkeitsdrang" und "Erlebnisdrang". Zur Entfaltung einer Begabung "muß aus dem Tätigkeitsdrang eine Gestaltungskraft für ein bestimmtes Gebiet und aus dem Erlebnisdrang eine Vorliebe, ein Interesse für ein bestimmtes Gebiet werden".
4. Die sowohl "Erleben" als auch "Gestalten" unterstützenden pädagogischen Akte müssen im "richtigen Moment" und im "richtigen Maß" erfolgen.
5. Überschüssige kulturelle Betätigung muß transformiert werden als Betätigung und Erlebnis im Dienste einer "echten Daseinsbewältigung".
6. Ist der Nachweis der "Daseinsnotwendigkeit" für Betätigungen im schulischen Rahmen nicht zu erbringen, dann muß wenigstens ein solcher für "Lebensbereicherung, Lebenserweiterung und Lebenssteigerung" geführt werden.
7. Eine sich aufschließende Begabung bedarf der Begegnung "mit dem Meister" durch "rechtzeitige Hilfe" und "rechtzeitige Kritik".
8. Über allen pädagogischen Hilfsmaßnahmen zur Begabungsentfaltung steht die Schaffung der "Atmosphäre des Vertrauens" (z.B. vertrauen auf..., sich anvertrauen, sich zutrauen). Nur in diesem Sinne ist Begabung Begaben und d e r Akt im pädagogischen Vollzug, der ohne eigene hohe erzieherische Begabung des Pädagogen wirkungsimpotent bleibt.

h) Begabungsarten

Wenn hier von Begabungsarten gesprochen wird, so müssen wir das Moment der zur Bewältigung von Aufgaben "eingesetzten seelischen Dispositionen", also Leistungen "im Sinne des strukturell aufgehelltlen Begabungsbegriffes" (Anm.73) außer acht lassen, worauf früher schon verwiesen wurde. Damit soll nicht etwa einer Sekundärbedeutung für die pädagogische Praxis das Wort geredet werden. Wir bekannten uns in den vorliegenden Ausführungen eindeutig zu der Erkenntnis, daß Begabungen als Kräfte im Gesamt der seelisch-geistigen Konstitution eines Individuums zu sehen wären. Für die Belange der schulorganisatorischen Vorbereitung einer Begabtenförderung für T. ist es jedoch zunächst wesentlich, auf Beziehungsherstellungen zu charakterologischen Typenlehren und auf Erstellung von charakterologischen Leistungstypen zu verzichten, und dafür in Kürze zu prüfen, welche Arten von Begabungen hinsichtlich des Lernens und Wirkens in einem Kulturbereich überhauptmöglich sind. Dabei wird es sich in hauptsächlicher Anlehnung an Révész herausstellen, daß rein formale Begabungsarten überleiten zu bildungsinhaltlich bestimmten. Ausgehend von einem "System der menschlichen Arbeit" (Anm.74) gelangt Révész zu einer Zuordnung entsprechender Begabungsgruppen (Anm.75).

1. "Reproduktive Begabung" ist "die besonders entwickelte Fähigkeit der treuen Nachbildung menschlicher Arbeitsleistungen und der genauen Wiedergabe eigener Erfahrungen in ihrer ursprünglichen Gestalt". Diese Begabungsart trifft sowohl für manuelle als intellektuelle Betätigung zu.
2. Unter "applikativer Begabung" wird die Fähigkeit verstanden, "von anderen herrührende Anschauungen, Gedanken, Arbeitsweisen, Methoden sich anzueignen, sinnvoll anzuwenden und nach Bedarf zu modifizieren". In der Regel versteht man, wenn von Begabung die Rede ist, diese Gruppe von Talenten. "Das applikative Talent repräsentiert in der alltäglichen Sprache die Begabung sui generis".
3. "Die Gabe, Werke anderer so auszulegen bzw. darzustellen, daß neben der Intention des Schöpfers auch die persönliche Anschauungsweise des Interpreten deutlich in Erscheinung tritt", wird als "interpretative Begabung" bezeichnet. Es ist unschwer zu erkennen, daß sich interpretatives Talent mehr dem Schöpferischen nähert. Bei der Interpretation wird einer kulturellen Leistung (im weitesten Sinne) mehr der persönliche Stempel, die persönliche Sicht einverleibt als dies durch Modifikation "nach Bedarf" beim applikativen Talent der Fall ist. Im günstigsten Falle erreicht oder übertrifft die Interpretation das Originalwerk.
4. Das "schöpferische (=produktive) Talent" besagt, daß "wiederholt Neues zustande" gebracht wird und "daß diese Leistungen zur Bereicherung unseres Wissens, Wirkens und Wertens beitragen" und nicht nur flüchtige, spielerische, ja sinnlose Betätigungen des Augenblickes darstellen.

Für das schöpferische Tun nennt Révész drei Kriterien: "Die angeborene Begabung", ihre "Ausbildung durch fortgesetzte Arbeit und Selbstentwicklung" und endlich "Leidenschaft und Hingabe". Es ist nicht einzusehen, daß diese Wesensbestimmungen auf das schöpferische Tun beschränkt bleiben sollen. Weder reproduktive noch applikative Begabungen und ganz besonders nicht interpretative Talente können wirksam sein ohne ein spezielles Maß an Anlagenpotential, ohne Entfaltung durch fortgesetztes Tun, ohne wenigstens ein gewisses Maß an Hingabe. Die Leidenschaftlichkeit des Tuns dagegen erkennen wir als speziellen Faktor ohne weiteres dem schöpferisch Tätigen zu, ohne indes auszuschliessen, daß auch reproduktiv oder applikativ Tätige mit ähnlicher Leidenschaft diese ihnen angemessene Formen des Wirkens praktizieren. Dies trifft besonders dann zu, wenn solche Leistungen zu Anerkennungen und damit zur Stärkung des Selbstgefühls geführt haben. Unsere Aussage ist bereits beeinflußt vom Blick auf den begabten T., ohne jedoch dem nächsten Kapitel vorgreifen zu wollen. Vielleicht sollen die drei Kriterien Révész' graduell verstanden werden, worauf sie dann beim schöpferisch Tätigen am intensivsten und beim reproduktiv Schaffenden am wenigsten ausgeprägt wären. Jedoch halten wir es für nicht ganz zutreffend, sie nur eng auf den produktiv Wirkenden anzuwenden.

Als Begabungsarten in unserem Sinne - ausgehend von der Spezifität des Denkens - könnten auch die Wenzl'schen "Kapazitäten" (Anm.76) bezeichnet werden.

1. "K_1-Begabung": "Anschaulichkeit und Gedanke" stehen "in einer Art psychophysischen Zusammenhangs wie Leib und Seele". Der anschauliche Vorstellungsinhalt ist "Träger und Haltepunkt für die Operation des Denkens". "K_1-Begabung" ist Erfassen nach der "Tiefendimension", ist "Fähigkeit zur Wesensschau oder Intuition".
2. "K_2-Begabung" ist "die Fähigkeit des Denkens an und in Leerformen", "Abstraktionskraft, die Höchstleistung des signitiven Denkens". "K_2-Begabung" stellt eine Erfassung nach der "Höhendimension" dar.
3. "K_3-Begabung" ist "die Fähigkeit zur Erfassung und Herstellung beziehungs- und sinngeladener umfassender Ganzheiten und die Fähigkeit zur gedanklichen Operation an und mit ihnen". "Breitendimension" darf hier nicht als "bloße Extensität" verstanden werden. Hier geht es um Wahrnehmung einer "Sinngestalt" in einem Akt durch hohe Abstraktion, großen Inhaltsreichtum und "einen hinreichend determinierenden Sinn".

Zwischen der "K_1 - und der "K_2-Begabung" sind alle Zwischenstufen möglich "und jede der beiden kann sich mit der K_3-Begabung verbinden".

Zurückkehrend zu Révész (Anm.77) ist zu sagen: Innerhalb der produktiven Talente werden die "spezifischen" von den "komplexen" Begabungen unterschieden. Diese Differenzierung trifft Révész von der genetischen Sicht aus. Während die spezifischen Begabungen "dispositionell praeformiert" wären, blie-

ben bei der Entfaltung der komplexen Begabungen "verschiedene äußere und innere Umstände beteiligt" und "ihre Arbeitsrichtung" erhielte "nur nach und nach ein festes Gepräge".

So ist die spezifische Begabung "eindeutig und geradezu zwangsmäßig bestimmt, während das komplexe Talent seinen Lebensberuf innerhalb weiter Grenzen" selbst erkürt. Mit anderen Worten: den spezifischen Talenten legt Révész eine entschieden größere Richtungsgebundenheit und Umfangsbeschränkung zugrunde als den komplexen Begabungen. Die spezifischen Begabungen würden sich auszeichnen durch "Autonomie und die frühzeitige Entstehung...und ihre weitgehende Unabhängigkeit von anderen Tätigkeiten und Kenntnissen" (Anm. 78).

Zu den spezifischen Talenten zählt Révész die mathematischen, die künstlerischen Begabungen (musikalische, literarische, Talentierung für bildende Kunst) die erfinderische und die Schach-Begabung. Von der mathematischen ist zu scheiden die rechnerische Begabung. Diese tritt sehr früh auf, meistens bereits in den Jahren der Kindheit. "Bei geistig normal entwickelten Menschen hängt die rein rechnerische Begabung mit einem außerordentlich entfalteten Zahlengedächtnis, mit der Erfindung und ständigen Anwendung von mnemotechnischen Hilfen, ferner mit einem einseitigen beinahe monomanischen Interesse für Zahlen und Zahlenverhältnisse zusammen" (Anm. 79).

Bei der mathematischen Begabung unterscheidet Révész zwei Grundarten: die rezeptiv-applikative und die produktive. Dabei ist unter ersterer zu verstehen "die Fähigkeit, mathematische Beziehungen rasch, ohne eingehende Prüfung zu erkennen, wiederzuerkennen und sie in analogen Fällen anzuwenden" (Anm. 80). Das produktive mathematische Talent äußerte sich durch Entdeckungen, die aus erworbenen mathematischen Kenntnissen nicht unmittelbar zu folgern wären. Seine Entfaltung wäre bereits zur Pubertätszeit festzustellen. Der produktiv mathematischen Begabung widmet Révész eine ausführliche Beschreibung. Diese läßt sich durchaus in Übereinstimmung bringen mit wesentlichen Inhalten der oben in fünf Gruppen zusammengefaßten Aussagen über den Begabungsbegriff. Nicht so die von Révész beschriebene rezeptiv-applikative Begabungsform. Sie erinnert in dieser Fassung mehr an "Intelligenz" für mathematische Zusammenhänge.

Charakteristisch für die Mathematik ist, "daß sie unter den Lehrfächern das einzige wissenschaftliche Gebiet ist, in das der junge Mensch tiefer eindringen, und auf dem er die Grundsätze einer Wissenschaft in ihrer einfachsten Form erfassen kann, auf dem er ferner zum ersten Mal die Anwendung der allgemeinen Methodik kennenlernt. Ferner ist es von besonderer Wichtigkeit, daß die Mathematik nur als Wissenschaft gelehrt werden kann. Es ist also ganz verständlich, daß dem Schüler gerade bei dem mathematischen Unterricht zum erstenmal Gelegenheit geboten wird, gleichzeitig mit den Ergebnissen einer Wissen-

schaft auch mit ihren Forschungsmethoden bekannt zu werden" (Anm. 81).

Von Sprachbegabung ist hier nicht gesondert die Rede. Doch sagt Révész in seinen einleitenden Ausführungen zu der komplexen sprachwissenschaftlichen Begabung: "Darüber, daß ein ursprüngliches, angeborenes Talent für Sprache besteht, stimmen die Meinungen überein. Es gibt Menschen, die sich innerhalb einiger Monate eine fremde Sprache anzueignen vermögen, während andere trotz grammatikalischer Kenntnisse und ständigen Kontaktes mit der fremden Sprachgemeinschaft nicht imstande sind, eine neue Sprache gründlich zu erlernen" (Anm. 82).

Phänomenologisch ließen sich in einem solchen Sprachtalent etwa folgende Bedingungsfaktoren finden: der Drang und die Unermüdlichkeit, sich fortgesetzt und mehr fluktuierend-spielerisch mit dem "Gegenstand" zu beschäftigen, im Erlernen des "Gegenstandes" sichtbare Fortschritte zu erzielen; fließendes Assoziationsgeschehen; die Leichtigkeit, aufgenommene Sprachformen, syntaktische Setzungen, Idioms zu behalten und in eigenschöpferischen Akten selbsttätig zur Anwendung zu bringen; Angriffssicherheit bei der Analyse und der Auflösung von auftretenden Schwierigkeiten. Diese Bedingungsfaktoren scheinen geleitet zu werden vom sogenannten Sprachgefühl, einem intuitiven Regulativ im Umgang mit dem Medium Sprache. In ähnlichem Sinne zeichnet F. Kainz das "Sprachgefühl als Sprachbegabung",..."als Sprachtüchtigkeit, als anlagemäßig vorhandene Sonderbegabung" (Anm. 83). Sowohl Révész als auch Kainz heben das Primat der Angeborenheit bzw. der Anlagengemäßheit der sprachlichen Begabung hervor, was uns berechtigt, sie den spezifischen Talenten einzureihen.

Literarische Talentierung ist von Sprachbegabung abzuheben und meint lyrischen, dramatischen oder epischen sprachlichen Ausdrucksstil in der eigenen Muttersprache. Sie setzt ein Höchstmaß an sprachlicher Verfügbarkeit, an Wissen über die unbegrenzten Möglichkeiten im Raum der sprachlichen Zwischenwelt voraus. Literarische Begabung bedeutet mehr die Fähigkeit zum künstlerischen Umgang mit der Sprache. Den komplexen Begabungen zugehörig bestimmt Révész die philosophische, die naturwissenschaftliche, die in ihrer definitiven Bestimmung umstrittene sprachwissenschaftliche, die psychologische, die historische, die technische Begabung und endlich die Begabung für die lebenspraktischen Aufgaben.

Der Terminus "komplexe Begabung" sagt uns, daß der Begabungsträger den Stand einer relativ abgeschlossenen seelischen Reifung hinter sich gebracht haben muß. Aufgrund von Lebenserfahrungen und durch die Beherrschung von Stoffinhalten, Verfahrensweisen oder Techniken eines Kulturgebietes ist er nun imstande, komplexen, über- und ineinandergreifenden Kulturgebieten gegenüberzutreten und sich mehr oder minder ganz in ihren Dienst zu stellen. Dies

brachte Révész schon zum Ausdruck in seiner Aussage, daß bei der Entfaltung der komplexen Begabungen "verschiedene äußere und innere Umstände beteiligt" wären, daß "ihre Arbeitsrichtung" erst "nach und nach ein festes Gepräge" erhielte und daß sich endlich das komplexe Talent "seinen Lebensberuf innerhalb weiter Grenzen" selbst erwähle.

Es ist nicht unsere Aufgabe, uns mit dem genetisch bedingten Einteilungsschema nach spezifischen und komplexen Begabungen auseinanderzusetzen. Dagegen sind wiederum Bedenken anzumelden gegenüber der einschränkenden Determinierung von spezifischen und komplexen Talenten auf nur produktive Begabung. Die von Révész getroffenen Begriffsbestimmungen für beispielsweise applikative und interpretative Begabung rechtfertigen solche Begrenzungen eigentlich nicht.

Wir kommen nun zu den zwei Fragestellungen, ob

a) die einzelnen Schülfächer mit speziellen Begabungsarten korrespondieren und ob es
b) eine übergreifende Allgemeinbegabung für die Erfüllung von Aufgaben in "kulturellen Leistungsbereichen" gibt.

Zu a) In Übereinstimmung mit anderen Autoren gelangt A. Wenzl zu der Auffassung, "daß die weitverbreitete Meinung, als ob es einfach nach Fächern trennbare Begabungen für diese gäbe, ja, als ob diese geradezu die Regel seien, einer Prüfung nicht standhält" (Anm.84). Diese Aussage beziehen wir auf die inhaltlich bestimmten Begabungsarten, wie sie uns Révész in seinen spezifischen und komplexen Talenten vorgeführt hat. Zweifellos decken sich die Inhalte und Anforderungen der Schulfächer nicht mit den inhaltlich bestimmten Begabungsarten.

"Begabung als Bewältigung komplizierter Leistungsformen unserer Zeit und Kultur muß auf alle Fälle ...das Ergebnis eines Zusammenwirkens der verschiedensten Anlagefaktoren sein" (Anm.85). Begabungen entsprechen nicht einfachen Anlagen. Auf keinen Fall entsprechen bestimmte Gene den "Erkenntnis- und Gestaltungsformen unserer Zeit und Kultur" (Anm.86). Der erbliche Anteil an den Begabungen ist zudem noch ein Leistungsmöglichkeitskomplex, wie wir früher schon ausführten. Übereinstimmend dazu spricht H. Roth in Anlehnung an R. Meili von "komplexen, plastischen, flüssigen Wurzelfaktoren" (Anm.87). "Das Angeborene dessen, was wir als Leistungen sehen, beruht vermutlich im Vergleich mit der Unzahl von möglichen Leistungsformen auf verhältnismäßig wenigen" (Anm.88) dieser Wurzelfaktoren. Die von Révész aufgezeichneten spezifischen und komplexen Begabungen wären dann nichts anderes als einige unter einer Großzahl möglicher Leistungsverifikationen. Letztlich wäre der von K. Saller (siehe Anm.69) besprochene Begabungswandel unserer Jugend - ohne, ja gegen die Ambitionen der Schule - unerklärlich, wenn bestimmte Begabungen ebenso bestimmten Schulfächern entsprächen.

Erläuternd wäre auszuführen:

Die nicht einmal mit Wissenschaftscharakter sondern lediglich "als ein bloßes Tatsachenmaterial" (Anm.89) gelehrten Unterrichtsfächer führen noch latenten, undifferenzierten Begabungen bestenfalls einen begrenzten Stoff zu. Trotz des Umstandes, daß Schulfächer zu Begabungen eine gewisse Hinordnung erfahren können, fehlt ihrer Darbietung im allgemeinen das dynamisch-auslösende Moment, das für einen Begabungsaufbruch unentbehrlich ist. In der Schule wird zwar viel gefragt und ebenso viel geantwortet. Aber sie ist gezeichnet vom Kampf gegen den Irrtum, vom Kampf gegen den Fehler. Dagegen aber lehrt die Psychologie, "daß nur das Lernen haftet, in Fleisch und Blut übergeht, Erfahrung wird, unser Verhalten verändert (wir möchten hinzufügen: Begabungen wachzurütteln beginnt), das aus der Überwindung von Schwierigkeiten zu Einsicht und zum Erfolg kam" (Anm.90). "Das Ringen um die Lösung ist die fruchtbarste pädagogische Situation, weil sie die intensivste Lernbereitschaft provoziert" (Anm.91). Auch nicht jede Arbeitsschulpraktik wird H. Roths Forderungen gerecht.

Die Schule erreicht häufig stofflich, aber besonders didaktisch, schlummernde Begabungen nicht. Ein im Sprach- und Literaturunterricht unaufmerksamer, absolut uninteressierter Schüler kann aus diesem Grunde heraus in späteren Jahren in den beiden Unterrichtsgebieten dennoch bis zur schöpferischen Genialität gelangen. Allerdings kann es auch sein, daß sich die Schulzeit nicht deckt mit der individuellen Periode eines Begabungsaufbruches. Dies träfe weniger zu für die spezifischen als für die komplexen Begabungen. Entwicklungspsychologisch treten Fähigkeiten zu verschiedenen Perioden auf und zeigen sprunghafte Entwicklungsverläufe. Bereits in der Jugendzeit äußern sich außer rechnerischen und mathematischen beispielsweise künstlerische, technische, körperliche und manuelle Begabungen. "Das frühe Auftreten dieser Begabungsanlagen deutet darauf hin, daß sie ihren Ursprung in der tiefsten ursprünglichen Natur des Menschen haben" (Anm.92).

Man geht wohl nicht fehl in der Annahme, daß die Schule als Gesamtes mehr auf die intelligenten Anfangsleistungen ausgerichtet ist. Sie setzt Stoffe vor, und der intelligente Schüler bringt Ketten von intelligenten Leistungen zuwege, die ihrer Art nach linear aufgereihte Anfangsleistungen sind. Der Intelligente denkt den sogenannten normalen Lösungsweg rasch mit und vollzieht ihn spielend nach. Ein Verweilen beim "produktiven Irrtum" gestatten weder allgemeine Hast noch stoffliche Unterrichtsziele.

Aber auch Interessenszuwendung und Neigung müssen nicht identisch sein mit aufbrechender Begabung.

Die rein formalen Begabungsarten dürfen ebenfalls nicht als direkt ausgerichtet auf Schulfächer verstanden werden, wenngleich ihre größere Affinität

zu diesen nicht zu leugnen ist. Unter dem System der intelligenten Leistung als Primärforderung der Schule ist jedoch ihre Entwicklung in Frage gestellt.

Zu b) Die sich durch den Vergleich von Schulnoten in verschiedenen Unterrichtsfächern ergebenden Notenprofile wiesen bei untersuchten Schülern häufig "keine allzu großen Niveauunterschiede" auf (Anm. 93). Der Schluß, daß die Annahme einer Allgemeinbegabung gerechtfertigt zu sein scheint, wurde durch die "anglo-amerikanische Faktorenforschung" nachgeprüft. Der heutige Stand der Auffassung ist mit O. Engelmayer und K. Strunz (Anm. 94) kurz so zu skizzieren: Es wird neuerdings wieder eine alle "Intelligenzkomponenten übergreifende Potenz" angenommen, ein genereller Faktor (Faktor g). Durch sein Wirken erklärte sich, "daß die Ausprägungsgrade der Faktoren im Individuum keine besonders auffälligen Niveauunterschiede aufweisen". Daneben aber findet auch die Lehre von "qualitativ unterschiedlichen Komponenten der Denkbegabung" mit voneinander unabhängigen und unterschiedlichen Ausprägungsgraden Beachtung. Mit diesen Ergebnissen gibt sich H. Roth mit seiner Auffassung von Begabung nicht zufrieden. Er vertritt die Meinung, daß die Faktorenforschung nur in Verbindung mit Intelligenztests und deren Ergebnissen betrieben worden wäre, "und praktisch zu einer Auflösung des Intelligenzbegriffes in primäre und sekundäre Intelligenzfaktoren, deren Zusammenspiel notwendig ist, um auch nur ein Test, geschweige denn eine Testbatterie, lösen zu können" (Anm. 95) geführt hätte. Für die Erfüllung einer Schul- oder Lebensleistung müßte die Zahl an Faktoren ins Unermeßliche anwachsen. Das Faktorenproblem müßte grundsätzlich in Verbindung mit der Gesamtstruktur der Persönlichkeit gesehen werden. In freier Deutung der Rothschen Auffassung können wir zusammenfassend sagen: Die Frage, ob eine Allgemeinbegabung anzunehmen ist oder nicht, wird von H. Roth wenigstens im Wortlaut nicht klar beantwortet.

Er lehnt nicht nur einen generellen Faktor sondern auch die qualitativ unterschiedlichen Komponenten der Denkbegabung" ab, weil für ihn Begabungsentstehung ein kaum mehr überschaubares Wirkfeld von Anlagengeflechten, von Begabungsdispositionen innerhalb einer spezifischen Persönlichkeitskonstitution, von entwicklungshemmenden oder entwicklungsfördernden Umweltgegebenheiten und von in frühesten Zeitpunkten einsetzenden Lernprozessen bedeutet.

Eine letztverbindliche wissenschaftliche Erklärung über die Entstehung einer gewissen allgemeinen Begabung scheint also zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht möglich zu sein.

Kritisch terminologisch möchten wir anmerken: es scheint, daß "keine allzu großen Niveauunterschiede" in den Notenprofilen vornehmlich aus der allgemeinen Struktur der Schule zu erklären sind. Wie schon ausgeführt wurde, ist ihre Tendenz dahin zu beurteilen, Intelligenzen zu üben anstatt Begabungen zu fördern.

Abgesehen davon und über die Schule hinausreichend, scheint auch die Annahme einer allgemeinen Intelligenz eher gerechtfertigt zu sein als die einer allgemeinen Begabung. Die Formulierung "allgemeine Begabung" ist schlechthin dem Umfang und dem Gehalt nach höchst problematisch. Dieser Terminus dürfte weder für die wissenschaftliche Theorie noch für die pädagogische Praxis zufriedenstellend zu interpretieren sein.

4) Begabung und Taubstummheit

a) Allgemeines

Es ist ein gewaltiger Unterschied, ob man a priori die Phänomene Taubheit und daraus resultierend Taubstummheit mit der Vorstellung vom Defekten verbindet oder nicht. "Das erste, was wir in diesem Zusammenhang betonen müssen, ist die erbbiologisch begründete These, daß Mindersinnige bezüglich der allgemeinen und speziellen geistigen Veranlagung den Vollsinnigen gegenüber keinen Unterschied aufweisen. Es ist nicht anzunehmen, daß die Anlagen für Wissenschaft, Kunst, Technik und für die mannigfaltigen Tätigkeiten des sozialen Lebens bei Mindersinnigen einem anderen Verteilungsgesetz unterworfen wären als bei Vollsinnigen. Ich vermute, daß sogar der Prozentsatz der musikalischen Disposition bei Stocktauben nicht geringer ist als bei normalhörenden Menschen" (Anm.96).

Diese Feststellungen besitzen für T-Pädagogen scheinbar den Charakter des Selbstverständlichen. In Wirklichkeit ist eine Anzahl von ihnen befangen vom Phänotypischen der Taubstummheit, vom Erscheinungsbild der Unzulänglichkeit, von Merkmalen des Defekten. Dies ist begreiflich. T-Lehrer ringen unter psychischer und physischer Höchstbeanspruchung um relative Vollendung im t. Kind. Doch ist es ihre berufliche Bestimmung, das relativ Vollendete nur ahnen zu können und das stets Unvollendete, Unzulängliche hinnehmen zu müssen.

Soweit mit der vererbten, angeborenen und früh erworbenen Taubheit keine Zusatzschädigungen einhergehen, liegen der Gehörschädigung keine Einschränkungen in der Zahl und in der Qualität positiver Veranlagungen zugrunde. Diese doch aufrüttelnde Erkenntnis moduliert die Beurteilung des Unzulänglichen und Defekten am T.. So ist das erscheinungsbildlich Unzulängliche und Defekte dem von vorneherein aufgehobenen normalen Funktionskreis (gemessen am Vollsinnigen) zwischen Gehör und exogenen Wirkkräften zuzuschreiben. Der kommunikative Zusammenhang zwischen individueller Seele und Welt ist gestört, ehe er sich anbahnen konnte. Dieser mehr oder minder ausfallende Funktionszusammenhang wirkt sich nun aus als Verhinderung, Unterdrückung (Ent-

wicklungshemmung) und als Richtungsänderung (Entwicklungsänderung), jedoch - und darauf kommt es uns an - das Anlagengefüge als solches ist davon nicht betroffen. Das meint auch Révész, wenn er sagt, daß Veranlagungen "mit der fehlenden Sinnesfunktion nichts zu tun" haben und "durch den Ausfall in keiner Weise beeinträchtigt" werden (Anm.97). Es ist also nicht das Gleiche, ob wir den Schweizer Sutermeister, der sein Gehör in der Kindheit verlor, beurteilen als T., der sich aus dem Phänomen der Unechtheit heraus dem Musikgenuß hingibt oder als einen Menschen, der den "Musikerberuf gewählt hätte, hätte er sein Gehör nicht in der Kindheit verloren" (Anm.98).

In seinem Aufsatz über die Bedeutung des Hörens für die Entwicklung der Persönlichkeit schreibt E. Kaiser (Anm.99), "daß der Taubstumme aufgrund seiner Anlagen, falls er hören würde, fast nie gerade diesen Beruf, sondern jeweils einen vielleicht um eine oder zwei Stufen höher stehenden Beruf ergriffen hätte. Das bedeutet aber, daß man vielleicht einen tbst. Schuhmacher mit Ingenieur- oder Dipl.Ing.-Anlagen mit einem hörenden Schuhmacher vergleicht, der keine anderen Anlagen mitbringt als gerade diese. Das Ergebnis aus solchen Vergleichen ist also z.T. ein Scheinergebnis und wissenschaftlich nicht absolut vertretbar. Es zeigt eigentlich nur, daß der Tbst. in jeder Hinsicht stark zurückgesetzt ist".

Endlich ist es für die Praxis einer T-Begabtenförderung nicht unerheblich, welche Ausgangsstellung man dazu bezieht. Wird die Einsicht in die Reaktionsmöglichkeiten gesundhafter positiver Anlagen beim T. überschattet vom Eindruck des Unzulänglichen und Defekten, dann muß man alle Bemühungen um eine Höherbildung zumindest theoretisch ablehnen und den praktischen Versuchen mit erheblicher Skepsis begegnen. Das genaue Gegenteil an Grundeinstellungen begegnet uns zum Beispiel bei der T-Begabtenförderung in den anglo-amerikanischen Ländern.

b) Der Ausfall der normalen Kommunikation von Seele und Welt beim Taubstummen

Die menschliche Existenz ist gekennzeichnet durch eine "integrierte, polar-koexistentielle Ganzheit" (Anm.100) von Leib und Seele. Diese existentielle Leib-Seele-Einheit steht im Kommunikationszusammenhang mit der Umwelt. Mittels verschiedener Einlaßstellen des Leibes kann nun die kontinuierliche Wechselwirkung einsetzen. Unter den Einlaßstellen des Leibes nimmt der Gehörsinn für die dem Menschen wesenhafte Dauerkorrelation zwischen Umwelt und Leib-Seele-Einheit eine entscheidende Stellung ein. Der Mensch wird wesenhaft vom Hören-Sprechen-Sagen bestimmt. Bei seinem Versuch, die Grundkonzeption für eine Psychologie der t. Person zu entwerfen, stellt P. Boßhard (siehe Anm.28) mit Recht "Die Bedeutung des Tonerlebens" und den "Einfluß

der Sprache auf den Menschen" seinen Ausführungen voran. Wir können hier nicht auf relevante Probleme einer T-Psychologie eingehen. Doch ist es andererseits unumgänglich, das oben angesprochene Unzulängliche und Defekte im T. - zu verstehen durch die Nichtteilhabe am normalen Hören-Sprechen-Sagen (wiederum gemessen am Vollsinnigen) und sich auswirkend als Verhinderung, Unterdrückung (Entwicklungshemmung) und als Richtungsänderung (Entwicklungsänderung) - kurz zu erläutern.

Die Welt der Menschen ist essentiell akustisch bestimmt. Geräusche, Töne und Klänge sind derart um und in uns, daß die Gesamtheit ihrer Einwirkungen nicht mehr bewußt zu werden braucht. Die spezifisch menschliche Welt ist eine Welt der Stimmungsgehalte, von denen auch die umwelthaften Gegenständlichkeiten geprägt werden. Geräusche, Töne und Klänge bestimmen mehr das wesenhaft Menschliche als Form und Farbe. Die Stimmungsgehalte des Akustischen wirken weitgehend auf die gesamte seelische Entfaltung und nicht nur auf Teilbereiche der Antriebserlebnisse, Gefühlsregungen und stationäre Gestimmtheiten des endothymen Grundes (Lersch). Fällt die allumfassende akustische Komponente weg, dann "bietet sich die Welt in einem anderen, einem ärmeren und verfälschten Bilde dar" (Anm.101). Ein circulus vitiosus setzt ein. Die Andersartigkeit, Verarmung und Verfälschung des Bildes der Welt ist Ursache der Andersartigkeit, Verarmung und Verfälschung der seelischen Entwicklung. Diese wiederum ist aber Ursache für die Andersartigkeit, Verarmung und Verfälschung der Umwelt. Der Ausfall der optischen Komponente (Form und Farbe) beim Blinden berührt nicht die Stimmungsgehalte seines Seins. Der Blinde unterliegt nicht diesem circulus vitiosus, er steht im Gegensatz zum T. nicht im Raume der Leere und Isolation. Der Blinde partizipiert - wiederum im Gegensatz zum T. - an der "Sinnobjektivation" einer allgemeinen "Verständigungsgemeinschaft" (Anm.102).

Hören bewirkt Verstehen, Sprechen und Sagen, Nichthören hat zur Folge Nichtverstehen, Nichtsprechen- und Nichtsagenkönnen. Das Deuten mit den sogenannten Gebärden ist der unzulängliche Versuch des T., dennoch an der "Sinnobjektivation" der Mitwelt teilzuhaben. Die Gebärden haben ihren Platz weit abseits der Stimmungsgehalte unserer Welt. Dadurch und durch ihre grobe Sinnenhaftigkeit können sie nicht der seelischen Ausdifferenzierung dienen. Sie vermögen im Sinne ganzen Menschseins weder zu verkünden noch zu künden. Der T. soll durch Absehen vom Munde des Sprechenden Sinngehalte entdecken und zur Apperzeption ganzer Sinngefüge fortschreiten. Sinngehalte und Sinngefüge aber bedürfen, um sie in das Eigentum des individuellen Geistes überzuführen, der aktiven Leistung. Also muß der T. sprechen. Soll er verstanden werden, so muß er einigermaßen die Lautmuster der Verständigungsgemeinschaft treffen. Bei totaler Taubheit soll er dies ohne das sichere Regulativ des Sich-Hören-Kön-

nens. Das Sprechen des T. bleibt dann absolut unverstanden, "wenn die wahrgenommene Lautfolge auf mehr als ein Wortmuster Bezug haben kann" (Anm. 103). Das Verstandenwerden ist wie das Verstehen verbunden mit der Beherrschung der der Verständigungsgemeinschaft üblichen Sprachformen und Satzschemata. Diese sind zumindest in höherer Form abstrakte Gebilde einer sprachlichen Zwischenwelt, in der die konkrete Sinnenhaftigkeit aufgehoben ist. Nur die sichere Bewegung in dieser sprachlichen Zwischenwelt aber, in Form des wortenden Fixierens der sinnenhaften Dinge und Vorgänge und der sprachlichen Distanzierung von ihnen, führt zur Kundnahme und Kundgabe eigentlich geistiger Art. So ist das Verstehen und Verstandenwerden beim T. nicht einfach zu lösen unter Umgehung des Absehens vom Munde und des Sprechens durch die Akte des Lesens und des schriftlichen Sprachausdruckes.

Schwerwiegender als Beeinträchtigungen im intellektuellen Feld des Sprachlichen sind die Ausfälle in der Stimmungsgeladenheit, im Atmosphärischen - Nuancierten der Sprache. Darunter verstehen wir beispielsweise den differenzierten Ausdrucksgehalt der Stimme, in entsprechenden Situationen (Ton, Sprachmelos, Akzentuierung= ästhetische Komponente) und beim stillen Humor, bei der angedeuteten Rüge, bei der leichten Ironie, bei der sarkastischen Bemerkung, beim Bonmot und dergleichen (ethische Komponente). Wer der Stimmungsgehalte des Akustischen schlechthin entbehrt, kann die Stimmungsgeladenheit der Sprache ebensowenig besitzen, weder in der Kundnahme noch in der Kundgabe.

Zum Verhältnis Sprache und Geist können wir hier nur kurz andeuten: "Die Sprache bildet den Geist... Der Geist wiederum bedient sich der Sprache, um durch sie allgemeingültige Werte zu schaffen, kulturelle Leistungen zu vollbringen. Sprache ist das Fundament der Kultur" (Anm. 104).

Dieser notgedrungen lückenhafte und aufrißartige Exkurs in den Problemkreis des Hören-Sprechen-Sagens sollte aufzeigen, wodurch beim T. Veranlagungen in ihrer Ausprägung verhindert werden können. Allein die Tatsache aber, "daß Mindersinnige bezüglich der allgemeinen und speziellen geistigen Veranlagung den Vollsinnigen gegenüber keinen Unterschied aufweisen" (Révész), duldet kein pessimistisches Verharren sondern erfordert kritischen Optimismus im didaktischen-pädagogischen Tun. Die T-Methodik hat, nicht zuletzt unter Assistenz neuer technischer Hilfen (Ausnutzung von Hörresten), einen Aufschwung genommen.

c) Begabungsbegriff und Taubstummheit

Unter Zugrundelegung dessen, was wir früherenorts bei der Auseinandersetzung mit dem Begabungsbegriff darlegten, soll unter Begabung eines T. arbeitshypothetisch folgender Sachverhalt umschrieben werden: Der begabte T. überragt den Durchschnitt einer vergleichbaren, zunächst ebenfalls t. Gruppe

durch besondere Fähigkeiten in seiner leiblich-seelischen Ausstattung. Unter diesen Fähigkeiten interessieren besonders die Leistungsfähigkeiten innerhalb eines kulturellen Bereiches. Trotz des Ausfalles der normalen Kommunikation zwischen Seele und Welt (Nichtteilhabe am üblichen Hören-Sprechen-Sagen des Vollsinnigen) haben sich solche Fähigkeiten derart durchgesetzt, daß sie erkennbar wurden. So darf ihre Weiter-"Bildung" und damit noch deutlichere Ausprägung erwartet werden. Handelt es sich um - auch erblich verankerte - Begabungen, abgehoben von zeitlich befristeten Neigungen und Interessen, dann muß auch der T. eine kontinuierliche geistige Interessiertheit an "Gegenständen" innerhalb der ihm schicksalshaft gegebenen Grenzen aufweisen und ebenfalls in diesem Rahmen zum sinndeutenden und sinnverwirklichenden Subjekt werden. Es handelt sich dann um ein mehr und mehr die t. Persönlichkeit bestimmendes fortgesetztes Lernen mit Erfolg. Sein mehr und mehr von der Sprache geformtes Denken und das ebenfalls mehr und mehr die Sprache formende Denken müssen integrativ verbunden sein und sollen die Erfassung und Herstellung von Bedeutungen, Beziehungen und Sinnzusammenhängen - nach dem jeweiligen Entwicklungs- und Ausbildungsstand - ermöglichen. Perfektion in den Sprachformen und Satzschemen ist dabei so gut wie ausgeschlossen. Doch muß ersichtlich werden, daß durch Lernen die Sprache an Umfang, Gehalt und Ästhetik fortgesetzt gewinnt. Der Begriff Begabung für einen kulturellen Bereich schließt immer - auch in seiner Anwendung auf T. - Sprachmächtigkeit mit ein. (Einbezogen auch die Fähigkeit für rechnerische Bewältigung der Welt, ebenso die für mathematische Beziehungen; jedoch ausgeschlossen z.B. die Befähigung für rein technische Rechenfertigkeit, Zeichen-Malertalent und dergleichen). Sprache ist ja letztlich Fundament unserer Kultur. Unter relativer Produktivität echten und neuen Aufgaben gegenüber verstehen wir nicht produktiv-schöpferisches Talent im Sinne Révész'. Vielmehr denken wir an das selbsttätige, selbständige Anwenden von, Verfügen über und zweckmäßiges Umgestalten von Kulturgütern, die in der Schule erlernt und durch eigenes Sich-Beschäftigen erweitert wurden (reproduktives und applikatives Talent nach Révész). Ist ein T. wirklich begabt, so muß er die zunächst seine Fähigkeiten übersteigenden Erkenntnis- und Gestaltungsformen in einem kulturellen Bereich nach einiger Zeit hauptsächlich durch eigene Initiative meistern (vorausgesetzt die langandauernde Beschäftigung mit und das vertiefte Eindringen in den Gegenstand). Diese Meisterung ist unterschieden von der intelligenten Leistung bei der Bewältigung von Schwierigkeiten mit mehr Anfangscharakter.

Diese deduktiv gewonnene Einsicht, was unter der Begabung eines T. zu verstehen sei, bedarf in der Praxis der induktiven Erhärtung.

d) Der Intelligenzbegriff in seiner Abgehobenheit vom Begabungsbegriff - bezogen auf die Taubstummheit

O. Engelmayer und K. Strunz kennzeichnen "Die Intelligenz.. als Fähigkeit zum klar-prägnanten folgerichtigen Denken". Deutlicher führt uns W. Sterns Definition den Anfangs- und Spontancharakter der Intelligenz vor Augen (siehe Anm.42). Der Akzent ist hierbei auf "n e u e (Gesperrt vom Verfasser) Anforderungen des Lebens" zu verlegen.

Was ist demnach unter einem intelligenten T. zu verstehen? Unter Berücksichtigung der schicksalsgegebenen Einschränkung können wir arbeitshypothetisch sagen: Der intelligente T. überragt den Durchschnitt einer vergleichbaren, zunächst ebenfalls t. Gruppe, durch relativ klares, folgerichtiges Denken, sobald neue Anforderungen, neue Aufgaben an ihn herangebracht werden. Sprachliche Irrungen und Entgleisungen bei der Kundgabe an sich klarer Gedanken fallen dabei nicht ins Gewicht. Je nach dem Gehalt der Aufgabe kann die Intelligenz auch sprachlos fungieren. Vom Terminus "Prägnanz", der unwillkürlich an geschliffene Formulierung erinnert, wäre beim T. besser abzusehen. Die Folgerichtigkeit im Denkablauf kann sich auf die Gesamtheit der Anforderungen und Aufgaben beziehen (allgemeine Intelligenz) oder auf einzelne Forderungen aus Kulturbereichen beschränkt sein (Intelligenz für...). Wesentliches Kriterium der intelligenten Handlung sind der spontane Aufforderungscharakter mit der entsprechenden intelligenten Anfangsleistung. Intelligente Leistungen können im Gefolge der Anforderungen und Aufgaben laufend vollbracht werden. Sie sind im Gegensatz zur Begabung nicht "bildungs"- und eigentlich nicht wachstumsfähig sondern nur formal zu ihrer besseren Funktion schu!- und übbar, z.B. durch Denksportaufgaben. Intelligenz ist keine kontinuierliche Interessiertheit an "Gegenständen", unterliegt nicht dem "produktiven Irrtum", verlangt kein fortgesetztes Lernen, da sie stets neuen Anforderungen zu dienen hat. Sie ist vorwiegend formale Funktionstüchtigkeit und demnach gegenüber Begabungen wertungebunden.

Nennen wir einen t. Jugendlichen sprachlich intelligent, dann erwarten wir von ihm, daß er die bis zu einem Status quo erlernte Sprache so weit verfügbar hat, daß er neue denkerische Sachverhalte rasch und richtig aufzufassen in der Lage ist (z.B. Erkennen des Wesentlichen beim Erlesen, ohne jedoch die sprachliche Struktur des Lesestückes mit allen Schemen beherrschen zu müssen). In der aktiven sprachlichen Kundgabe (mündlich und schriftlich) soll er Begriffe, Sprachformen und Satzschemen wenigstens so weit anwenden können - ohne jegliche Perfektion -, daß der Kern des Auszusagenden, das eigentlich Wollende unmittelbar transparent wird. Eventuelle sprachformelle und syntaktische Fehlsetzungen sind in ihrer Fehlerhaftigkeit noch so "intelligent" gesetzt, daß der zugrundeliegende Gedanke keine Verschleierung erfährt.

e) Förderung begabter oder intelligenter taubstummer Jugendlicher?

Bereits bei der Erörterung des Verhältnisses zwischen Intelligenz und Begabung (I.3)c)) gelangten wir zu dem Ergebnis, daß ein gesicherter Intelligenzquotient "einen gewissen prognostischen Wert für spätere Schul- und Lebensleistungen" (siehe Anm.49) besitzt. Im allgemeinen stellt die Intelligenz auch "einen Kernbereich der begabungsmäßigen Ausstattung" dar (siehe Anm.50). Zumindest sind an der Leistung der Begabung zahlreiche Intelligenzfaktoren und spezifische Faktoren beteiligt. Wir konnten feststellen, daß das System unserer Schulen mehr auf die intelligente Leistung als auf Begabungsentfaltung zugeschnitten ist. Auch die T-Schulen bilden hier keine Ausnahme. Manchmal leiden sie unter ungünstigen schulorganisatorischen Voraussetzungen (z.B. undifferenzierte Klassen), so daß sie an Begabungsentfaltungen unter Umständen noch weniger denken können als andere Schulgattungen.

Besonders zu beachten gilt es auch, daß Begabungen entwicklungspsychologischen, zeitlichen Gesetzmäßigkeiten unterliegen und in ihrem Aufbruch in einer Vielzahl sehr abhängig sind von den pädagogisch inspirierten "Lebenssituationen" (H. Roth).

Folgerungen:

In der Praxis der Aussonderung von t. Jugendlichen für Begabtenklassen werden wir es - berücksichtigt man das allgemeine System unserer Schulen, die entwicklungspsychologischen, zeitlichen Gesetzmäßigkeiten, die nicht immer pädagogisch inspirierten "Lebenssituationen" von Schule, Heim und Elternhaus - in der überwiegenden Zahl mit intelligenten t. Jugendlichen zu tun haben. Intelligenz als wesentliche Begabungsdisposition kann der Begabung beste Dienste leisten. Schließlich berechtigt Intelligenz zu einigen Erwartungen für spätere Schul- und Lebensleistungen. Wir halten jedoch an der Formulierung fest: Förderung begabter t. Jugendlicher, anstatt zu sagen: Förderung intelligenter t. Jugendlicher. Wir tun dies aus der Gewißheit heraus, daß in zahlreichen Fällen bei t. Jugendlichen hinter der Anfangsmächtigkeit der Intelligenz Begabungen ruhen, die es zu entfalten gilt. Begabungen zielen sehr auf die Lebensgestaltung, auf den Lebensplan. Und vielleicht mehr als jede andere Schulkategorie ist es ethischer Auftrag der T-Schule, am Lebensplan des t. Jugendlichen mitzugestalten. Geringe Klassenfrequenz und homogene Zusammensetzung nach dem Maßstab der Leistungsfähigkeit in Begabtenabteilungen unterstützen Begabungsentfaltungen. Entsprechend der vorgetragenen Begründung verwenden wir auch weiterhin den Terminus "der begabte t. Jugendliche", ohne jedesmal erneut auf die feineren Unterschiede zwischen Begabung und Intelligenz hinzuweisen.

f) Pädagogische Voraussetzungen für Begabungsentfaltungen bei Taubstummen

Wären Veranlagungen (Begabungen) nichts anderes als immanente, praeformiert bereitliegende Fähigkeiten, die zu einem bestimmten Zeitpunkt des ontogenetischen Geschehens zur Merkmalsausprägung gelangen - unabhängig von den Umweltsbedingungen - dann müßten sich kritische Überlegungen über pädagogische Voraussetzungen zur Begabungsentfaltung als überflüssig erweisen.

Bei T. sind die pädagogisch inspirierten "Lebenssituationen" (H. Roth) lebensnotwendiger als bei anderen Gruppen. Wir greifen zu der folgenden Besprechung auf die lebenssituativen Vorbedingungen zur Entfaltung von Begabungen zurück, wie sie H. Roth aufgezeigt hat (siehe I.3)g)).

1. Die Sorge um die vitalen Wurzeln für lebendige Reaktionen auf Schulanforderungen (für t. Kinder eine besonders schwierige Betätigung) ist in den T-Instituten mit Internaten sehr ausgeprägt: zweckmäßige Ernährung, Spiel und Sport, körperliche Arbeiten, regelmäßige allgemein- und fachärztliche Betreuung. Im Elternhaus werden die körperlichen Bedürfnisse t. Kinder zuweilen übersättigt. Dies könnte u.a. die Folge elterlicher Hilflosigkeit gegenüber dem t. Kind sein.
2. Die Schulen mit den zahlreichen angeschlossenen Internaten bieten "den Raum der sozialen Sicherheit und Geborgenheit" an, der für die erschwerte schulische Betätigung unerläßlich ist. Dank der mehr und mehr entstehenden T-Kindergärten müssen vorschulpflichtige t. Kinder nicht mehr im selben Maße wie früher "Fremdheitsgefühle, familiäre Sorgen und Ängste, Unsicherheiten in der sozialen Beziehungsaufnahme, Lieblosigkeit" (Anm.10 erdulden. Eltern werden von sachkundigen T-Lehrern aufgeklärt (z.B. Hausprecherziehung). Bei der Früherfassung t. Kleinkinder spielt die Weckung und Ausnutzung allen noch vorhandenen Restgehörs eine große Rolle. Die Gefühle der Eigenmächtigkeit und des Selbstwertes wachsen in gleichem Maße an, als es gelingt, T. das Tor zum Akustischen, zum Worten, Agieren und Reagieren der vollsinnigen Menschen hin aufzustoßen. Der "Raum der sozialen Sicherheit und Geborgenheit" wird für den T. belastungsfähiger, je mehr die Unsicherheiten und Unbekannten ausgeschieden werden können, die sich durch die Verbindungslosigkeit zwischen der Welt der Töne und der des Tonlosen ergeben. Durch die heute üblichen Formen der Früherfassung t. Kinder wird Pionierarbeit für die künftige Begabtenförderung geleistet.

Wir haben noch einmal zurückzukehren zu den den allgemeinen T-Schulen angeschlossenen Internaten. L. Kröger (Anm.106) bot in seinem Referat beachtenswerte moderne pädagogische Gesichtspunkte für die Gestaltung des Heimbetriebes. In manchen anderen Schulinternaten wird ähnlich

verfahren. Doch ist es der moderne pädagogische Geist, der durchaus noch nicht Allgemeingut bei der Organisation und Führung der T-Internate geworden ist. Dabei ist zu bemerken, daß äußere Modernität der Bauten durchaus nicht die Gewähr für pädagogische Aufgeschlossenheit bieten muß. In manchen Fällen also weist dieser Hort für Sicherheit und Geborgenheit Mängel auf, die dringend abgestellt werden sollten. Durch ein pädagogisch nicht sinnvoll geführtes Internat verliert der qualifizierteste Unterricht mit t. Kindern seinen Wert. Und soweit begabte t. Kinder und Jugendliche Internatsangehörige sind, ist das Heim im selben Maß an ihrer Begabungsentfaltung beteiligt wie die Schule. "Wärme, Anschluß und Liebe" und nicht zuletzt "Erfüllung der sozialen Ansprüche durch eine Rolle und einen Platz in der Gemeinschaft" (Anm. 107) werden nicht gewährt, wenn das Internat gestaltet ist als Ort der geistigen Stagnation, als Isolationsstation mit festen, schematisierten Gepflogenheiten. Es genügt aber auch nicht, einfach zu konstatieren, daß Heime Brutstätten des gebärdlichen Verhaltens sein können, ohne gründlichen Wandel zu schaffen.

Das Internatsleben müßte möglichst aufgelockert sein durch Fest, Feier, gemeinsame Spiele, durch Besuche verschiedenster Persönlichkeiten, die in das Heim sinnvolle Impulse bringen und die Kinder unter Assistenz geschulter Fachkräfte geistig und sprachlich anregen. Gemeinsame Stunden mit vollsinnigen Kindern und Jugendlichen, nicht nur in Form von sportlichen Wettkämpfen, gemeinsame Schullandheimaufenthalte mit Vollsinnigen, Kurse außerhalb der Internatsschule, freier Ausgang für die reiferen Schüler, verantwortliche Erledigungen in der Stadt durch die Schüler u. a. sollten mehr und mehr zu Selbstverständlichkeiten werden. Nur ein Internat, von derartig modernen pädagogischen Erkenntnissen geleitet, kann verantwortet werden. Ein Heimbetrieb bedarf der dauernden Inspiration ebenso wie der ungestörten Stunden zur Konzentration und stillen Leistung der Kinder. Ein nicht aufgeschlossener Heimleiter "walzt" Begabungen ein. Diese gehen im ungünstigen Falle unerkannt, und daher unangesprochen, im anonymen Massenbetrieb des Internats zugrunde.

Beobachtung und Pflege von Begabungen bedürfen auch des objektiven Urteils durch Vergleiche mit der Leistungsfähigkeit und den Anforderungen an diese bei vollsinnigen Kindern. Begabungen bei t. Kindern müssen also in ihrer Abhängigkeit zum Sozialraum der vollsinnigen Mitwelt gesehen werden, in die sie später hineinwirken werden.

Begabtenklassen können nur eine abschließende, ordnende Zusammenfassung dessen sein, was in früheren Stadien bereits erkannt, erweckt und gepflegt wurde. Damit aber wären ihnen bessere Aufstiegs- und Ausbaumöglichkeiten vorauszusagen, als sie beispielsweise heute in der Bundesrepublik bestehen.

3. "Tätigkeitsdrang" und "Erlebnisdrang" können dann "eine Gestaltungskraft für ein bestimmtes Gebiet" bzw. "eine Vorliebe, ein Interesse für ein bestimmtes Gebiet werden", wenn dazu die nötigen pädagogischen Vorbedingungen erfüllt sind. Hierzu verweisen wir auf das unter 2. Gesagte.

In der Begabtenklasse selbst bedarf es zur Entfaltung einer "Gestaltungskraft" und der "Vorliebe" für ein Kulturgebiet einer möglichst geringen Klassenfrequenz bei einem gewissen Maß an Übereinstimmung der Begabungsprofile; größtmöglicher Freiheit für den Fachpädagogen bei der Durchführung seiner Unterrichts- und Erziehungsaufgaben. Es bedarf weiterhin einer bestmöglichen Ausstattung mit Anschauungsmaterial u.ä.; Befreiung des Fachpädagogen vom Druck des Nachholenmüssens dessen, was an Voraussetzungen nicht vorhanden ist durch eine frühzeitige Differenzierung der Klassen in den T-Instituten nach sinnvollen pädagogischen Grundsätzen.

Der einsetzende Transformierungsprozeß bei t. Jugendlichen, bei dem "aus dem Tätigkeitsdrang eine Gestaltungskraft für ein bestimmtes Gebiet und aus dem Erlebnisdrang eine Vorliebe, ein Interesse für ein bestimmtes Gebiet" zu werden verspricht, kann es für den Fachpädagogen nötig machen, Teile seiner eigentlichen Privatsphäre in den Dienst der Sache zu stellen. Wenn beispielsweise einige begabte t. Jugendliche ihre Gestaltungskraft und ihre Vorliebe auf bestimmte kulturelle Inhalte zu konzentrieren beginnen, könnten sie beim Fachpädagogen in dessen häuslicher Atmosphäre Gelegenheit bekommen, das schulisch Angelegte zu vertiefen. Damit werden Gestaltungskraft und Vorliebe emotional unterbaut und ihrer nur schulischen Bedeutung enthoben; Gesprächssituationen, wie sie unter interessierten Vollsinnigen üblich sind, werden den t. Jugendlichen unaufdringlich vor Augen geführt; ebenso unaufdringlich erleben sie den Bedeutungsgehalt der sprachlichen Kommunikation und unausgesprochen die Ohnmächtigkeit des Gebärdens, wenn es um größere Zusammenhänge geht. Was so pädagogisch begabte und interessierte Studienräte der Höheren Schulen mit ihren Schülern betreiben, sollte vermehrt mit begabten t. Jugendlichen in die Tat umgesetzt werden.

Das Sich-Ausdrücken-Dürfen ist notwendige Vorbedingung einer Begabungsentfaltung. Die Bemühungen um musikalisch-rhythmische Ausdrucksentfaltung, auf die wir späterenorts noch zurückkommen, gehören hierher. Auf sprachlichem Gebiet ist es die Ermutigung zum sprachlichen Wagnis, zum Probieren und Selbstformen an der Sprache, worauf C. Schuy einmal hinwies.

4. Für die allgemeine Pädagogik sagt H. Roth "daß wir noch viel zu wenig wissen von der phasenspezifischen Empfänglichkeit für bestimmte Materialien, Betätigungen und Aufgaben" (Anm.108). Sowohl Verfrühungen als

auch Verspätungen und stoffliche Überforderungen stellen den harmonischen Entfaltungsprozeß in Frage.

Und das von H. Roth geforderte detaillierte "Wissen um den richtigen psychologischen Zeitpunkt" gewinnt in hervorragendem Maße Bedeutung für die T-Begabtenförderung. Auf die Wichtigkeit einer vorverlegten Sprachentwicklungshilfe für t. Kinder in das vorschulische Alter haben wir schon hingewiesen. Bis jetzt gelten 6 Jahre Grundschulzeit in einer T-Schule als selbstverständliche Voraussetzung für den Grad an Sprachmächtigkeit, der für eine Weiterbeschulung auf höherem Niveau nötig erscheint. (Vergl. auch II. 2) I. Schulform). Es wird zu prüfen sein, ob dieser Zeitpunkt durch künftige günstigere pädagogische Voraussetzungen nicht früher anzusetzen ist. Von der entwicklungspsychologischen Sicht her gilt für die Entwicklungsphase von etwa dem 8. bis ins 10. Lebensjahr als erwiesen, daß die Interessen zur Dauerhaltung werden und sich auf ganz bestimmte Gebiete konzentrieren (Anm.109). Diese Phase ist eine solche des Lernens. "Das Kind ist gleichsam ein Schwamm, der gierig allen Lernstoff aufsaugt" (Anm.110). Außer der großen "Aufnahmefähigkeit und Zähigkeit des Gedächtnisses" begegnen uns jetzt willentliche Steuerung der Aufmerksamkeit, und das Ganze erfährt eine Gliederung. "Eine neue Unmittelbarkeit des Weltbezugs" wird erworben und "das Verhältnis zur Umwelt ist durchaus positiv" (Anm.111).

Allerdings erwartet man erst von der Vorpubertätsphase (10./11. bis 12./13. Lebensjahr) das "Erwachen einer theoretischen Gesinnung und das Erwachen und die Ausformung einer kritischen Haltung" (Anm.112). Die Tendenz zum Überblick wird deutlich. Sollten solche Ergebnisse der allgemeinen Entwicklungspsychologie auch im ganzen für den T. Gültigkeit besitzen (Anm.113), dann dürfte eine künftige T-Begabtenförderung daran nicht vorübergehen sondern hätte ihre organisatorischen Überlegungen auch darauf zu konzentrieren.

Aus den kurzen Andeutungen kommt die intensive Verflochtenheit beider Entwicklungsphasen im Blick auf mögliche Begabungsentwicklungen zum Ausdruck.

Eine allgemeine Gefahr für Begabtenklassen sehen wir in der Tendenz zum stofflichen Materialismus. Der Fachpädagoge hat nun ein Optimalmaß an positiver Schülerdifferenzierung vor sich, was für ihn höchsten Anreiz bietet, im Stoffumfang rüstig voranzuschreiten. Doch möchten wir auch an diesem Ort für Stofftiefe anstelle von Stoffülle plädieren.

Außer den bedenklichen Lücken über phasenspezifische vergleichende psychologische Untersuchungen in der Fachliteratur des Taubstummenwesens fehlen uns auch alle Kenntnisse über die den T. "existentiell wichtigen" Zeitprobleme (Anm.114). Wir wissen noch nicht, wie sich der all-

gemeine "Begabungswandel" (K. Saller) auf t. Jugendliche bis jetzt ausgewirkt hat. Auf das Wissen um diese Dinge kann eine wissenschaftlich fundierte T-Begabtenförderung nicht verzichten.

5. In der erhöhten Nachweismöglichkeit der "Daseinsnotwendigkeit" der schulischen Betätigung im Dienste einer "echten Daseinsbewältigung" besitzt die T-Schule gegenüber anderen Schulgattungen eine echte Chance. Das Wort des anerkannten Lehrers besitzt wahrscheinlich ein größeres Gewicht als bei vollsinnigen Jugendlichen. Besonders begabten T. sind die Zusammenhänge zwischen Schul- und Lebenserfolg klar zu machen. Man muß ihnen die Bedeutung der Lautsprache für ein Leben mit und unter Vollsinnigen mit Erfolg darlegen. Nach unseren Erfahrungen auferlegen sie sich selbst im Klassenverband und außerhalb desselben, auf nur geringe Impulse hin, Regeln des sprachlichen Verhaltens. Gebärdliche Kommunikation wird verpönt und kann durchaus den Charakter des "Ehrenrührigen" erhalten. Von der Wichtigkeit der einzelnen didaktischen Maßnahmen und dargebotenen Stoffe sind sie vielfach so sehr überzeugt, daß bei ihnen das Problem der "unbeliebten Gegenstände" in einem weitaus geringerem Maße existent ist als bei Vollsinnigen. Der Nachweis für die "Daseinsnotwendigkeit", für "Lebensbereicherung, Lebenserweiterung und Lebenssteigerung" kann aber auch erbracht werden durch regen Verkehr mit der Welt der Vollsinnigen, wie wir bereits näher ausgeführt haben.

"Alle Begabung bedarf eines verlockenden Bildes ihrer künftigen Entfaltetheit, einer verlockenden Endgestalt als eines dauernd anziehenden Ziels" (Anm.115). Erfolgreiche erwachsene Gehörlose sollten von Zeit zu Zeit Gelegenheit haben, in Begabtenklassen über ihren Lebensweg, über Kämpfe, Schwierigkeiten, aber auch über die Möglichkeiten deren Meisterung zu sprechen. Verfasser mißt diesem Weg aufgrund eigener Versuche große Wichtigkeit bei. Da und dort zu beobachtende Isolierung der erwachsenen Gehörlosen von den Schulen geht zum Teil auch auf Vorurteile einzelner T-Lehrer zurück. Befürchtungen, daß begabte Schüler "verschrobene Meinungen" erwachsener Gehörloser vorgesetzt bekämen, die den schulischen Absichten zuwider liefen, sind im Grunde unberechtigt. Einmal drängt sowieso nur eine gewisse Auslese erwachsener Gehörloser auf einen solchen Kontakt mit der Schule und zum anderen bieten gerade abseitige Ansichten die besten Ansätze für lebenskundliche Unterweisungen des Fachpädagogen.

6. Die Begegnung "mit dem Meister" erfordert vom Fachpädagogen, der in einer Begabtenabteilung wirkt, nicht nur stoffliche Souveränität in den Details und in den Sinn- und Zusammenhangsfragen eines kulturellen Bereiches sondern neben dem didaktischen Geschick auch genaue Kenntnis der seelisch-geistigen Situation des T.. Es erübrigt sich nahezu, zu bemerken, daß seine charakterliche Struktur alle Merkmale des erfolgreichen und be-

liebten Pädagogen hervorkehren sollte. Die stoffliche Versiertheit könnte leicht eine Vernachlässigung erfahren, da auch begabte T. naturgegeben weniger Schärfe und Präzision in ihrer Kritik zeigen als Vollsinnige. Bleiben ihnen doch andere Quellen als die Darbietung des Fachlehrers vielfach verschlossen. Auf die offiziellen Anforderungen an Fachpädagogen, die in Begabtenabteilungen unterrichten, muß an anderer Stelle eingegangen werden.

Das Einsetzen einer rechtzeitigen Hilfe ist an zahlreiche schulorganisatorische Voraussetzungen gebunden. "Rechtzeitige Kritik" gegenüber T. soll mit großer Behutsamkeit geschehen. Nicht allzu selten begegnet man bei T. den Extremen eines unterentwickelten und hypertrophischen Selbstgefühls. Bevor man mit Leistungskritik beginnt, ist der seelische Haushalt des t. Jugendlichen auf eine gesunde Mitte hin auszurichten. Dann erst kann Kritik zugleich Ermutigung sein, dann erst wird die "Störung der Selbstzufriedenheit" (Anm. 116) beziehungsweise die Störung eines stagnierenden Mittelmaßes pädagogisch verantwortbar.

"Die pädagogische Kunst besteht darin, die notwendige Kritik in Selbstkritik umzuwandeln" (Anm. 117). Es gibt keinen Gegenbeweis dafür, daß dieser essentielle pädagogische Akt bei begabten T. nicht mit allen Anzeichen des Erfolges anberaumt werden könnte.

7. Es ist ungleich leichter, eine "Atmosphäre des Vertrauens" in einer Schülergruppe mit relativ homogenen Begabungsvoraussetzungen zu schaffen als in einer solchen mit undifferenziertem "Schülermaterial". Vertrauen ist mit abhängig vom lustbetonten Voranschreiten und vom sichtbaren Erfolg. Diese "Atmosphäre des Vertrauens" sollte sich jedoch nicht im engen Bereich der Begabtenabteilungen erschöpfen. Zu viele kritische Einräumungen, Vorbehalte, Zweifel, zu viele erfahrungsgeladene Befürchtungen bezüglich der höheren Ausbildungsmöglichkeiten für T. unter der Fachlehrerschaft muß auf die Dauer die in Begabteneinrichtungen tätigen Fachpädagogen in ihrer Arbeit hemmen und interessierte Gruppen der Öffentlichkeit irritieren.

"Begabungen, die sich in eigener Stoßkraft entfalten, sind selten" (Anm. 118). Dieser lapidare Satz gilt vornehmlich für T.. Umsomehr haben wir den Blick auf entsprechende Vorbedingungen für Begabungsentfaltungen zu richten.

g) Begabungsarten und Taubstummheit

Wir können uns in diesem Teilkapitel kurz fassen. Wir gingen einleitend zu der umfassenden Frage "Begabung und Taubstummheit" (I.4) von der Feststellung Révész' aus, daß für Mindersinnige kein abweichendes Verteilungsgesetz in den Veranlagungen für Wissenschaft, Kunst, Technik und die mannigfal-

tigen Tätigkeiten des sozialen Lebens anzunehmen sei. Logischerweise beziehen wir dies auch auf die Begabungsarten. Dagegen unterliegen bei T. wohl sämtliche Begabungsentfaltungsprozesse in kulturellen Gestaltungs- und Leistungsbereichen einer Verhinderung, Unterdrückung und eventuell sogar einer Richtungsänderung.

Wenn wir beispielsweise die Begabungsart eines sprachlich reproduktiv oder applikativ gut arbeitenden t. Jugendlichen beurteilen sollen, sollten wir uns hüten, ihn auf diese formalen Begabungsarten festzulegen. Was wir vor uns sehen, kann sehr wohl ein verhindertes, unterdrücktes Talent für interpretatives oder produktives Schaffen sein. Wir sollten aber auch Einzelversuche hochbegabter T., in den Bereich des Produktiven hinein, berücksichtigen, was unter Umständen die Annahme der Verhinderung und Unterdrückung eines produktiv-schöpferischen Talentes rechtfertigen mag.

Bereits unter I.3)c), Begabungsarten, verwiesen wir darauf, daß Révész' drei Kriterien für das schöpferische Tun (die angeborene Begabung, ihre "Ausbildung durch fortgesetzte Arbeit und Selbstentwicklung" und "Leidenschaft und Hingabe") nicht eben nur auf das produktiv-schöpferische Wirken beschränkt werden können. Der begabte T. wird ohne fortgesetzte Arbeit und Selbstentwicklung nicht zum Dauererfolg gelangen. Fortgesetzte Arbeit, ja sogar "Leidenschaft und Hingabe" werden ihn um so mehr auszeichnen als er erfaßt hat, daß im Hintergrund der Schulnotwendigkeit die Lebensmeisterung steht. Zudem ist besonders beim T. das beflügelnde Gefühl des Erfolges an keine spezielle Begabungsart gebunden.

Grundsätzlich besitzen bei T. die Begabungen die größte Chance des Durchbruches, die an greifbare Materialien gebunden sind (künstlerische, manuelle, technische Talente). Wir werden davon im nächsten Kapitel noch zu sprechen haben.

Wir müssen bei allen t. Jugendlichen, die wir der schulischen Begabtenförderung zuführen, ein bestimmtes Maß an sprachlicher Intelligenz, ja eigentlich an sprachlicher Begabung, voraussetzen. Sie sollten mittels des Werkzeuges der Sprache fähig sein, Gehalte der Kultur dem Besitz ihres individuellen Geistes einzuverleiben.

h) Kommen einzelne kulturelle Leistungsbereiche der Taubstummheit besonders entgegen?

Es ist nicht zu umgehen, wenigstens in großen Zügen die spezielle sprachliche Konstellation des T. in ihrer Verbindung zu naturwissenschaftlichem Unterricht zu besprechen.

"Die Naturwissenschaft erforscht mit den Mitteln des instrumentalen Denkens die materielle Welt um uns" (Anm.119). Dieses instrumentale Denken kann nicht losgelöst aufgefaßt werden von der allgemeinen Wesenheit menschlichen Denkens, mittels sprachlicher Potenz die Dinge zunächst in Distanz zu setzen, um sich ihrer dann geordnet zu bemächtigen. Denn es wird "auch die Naturwissenschaft auch von Menschen für Menschen gemacht und untersteht den Bedingungen aller geistigen und materiellen Produktionen des Menschen" (Anm.120). So ist es "möglich und notwendig, die Naturwissenschaft als einen Teil des menschlichen Geisteslebens zu verstehen" (Anm.121).

Wir leugnen nicht die Möglichkeit des sogenannten sprachlosen Denkens; doch wissen wir zuwenig über die eventuell nötigen sprachlichen Vorbedingungen dieser Art des Denkens. Übertragen auf mathematische Phänomene läßt sich sagen: Wir dürfen annehmen, daß z.B. die Fähigkeit eines mathematisch begabten T., aus einfachen Formeln die zugehörigen geometrischen oder stereometrischen Figuren zu entwickeln. eine natürliche Begrenzung erfahren wird. Dieser Akt des Transponierens von Formeln in die zugehörigen realen Figuren kann ein isolierter, beschränkter, partieller Denkakt sein, dem jedwede Entwicklungsfähigkeit abgehen muß, da er größere Zusammenhänge nicht herzustellen vermag. Diese Grenzen sind automatisch aufgehoben beim mathematisch begabten Vollsinnigen, der mit und in Formeln zwar auch "sprachlos" fungiert, der aber im Besitze einer ausreichenden latenten Sprachpotenz ist. Diese ermächtigt ihn, jederzeit Fragen nach weiteren Zusammenhängen präzise zu denken, solche Fragen prägnant dem Lehrenden zu stellen, Interpretationen seines eigenen speziellen Gedankenganges zu geben und Ausdeutungen vonseiten des Lehrenden aufzunehmen und sinnvoll zu verarbeiten. Bei der Differential- und Integralrechnung z.B. ist zwar kennzeichnend die hohe "Formelmächtigkeit", aber ebenso auch der exakte Sprachgebrauch. Er hat als unausgesprochene Grundlage die absolute Sicherheit in der spontanen Erfassung sprachlicher Beziehungen bei oft nur kurzen Hinweisen. So können wir uns schwerlich vorstellen, daß ein mathematisch begabter T. ohne ein relatives Maximum an spontaner sprachlicher Äußerungsfähigkeit und besonders an Sprachverständnis (wie es das Verstehen schriftlicher Fixierungen in Fachbüchern erfordert) mathematisch weiterzubilden sein wird.

Für die moderne Physik sagt W. Heisenberg, "daß wir die Bausteine der Materie, die ursprünglich als die letzte objektive Realität gedacht waren, überhaupt nicht mehr 'an sich' betrachten können, daß sie sich irgendeiner objektiven Festlegung in Raum und Zeit entziehen und daß wir im Grunde immer nur unsere Kenntnis dieser Teilchen zum Gegenstand der Wissenschaft machen können" (Anm.122), oder anders ausgedrückt: Gegenstand der naturwissenschaftlichen Forschung ist "nicht mehr die Natur an sich, sondern die der menschlichen Fragestellung ausgesetzte Natur, und insofern begegnet der Mensch auch hier wieder sich selbst".

Menschliche Fragestellungen dieser Art sind aber bereits im Unterricht in Physik, wie er beispielsweise in T-Begabtenabteilung gehandhabt wird, vorgeformt von sprachlichen Fixierungen sachgebundener Art. Experimentelle Beobachtungen bleiben im wesentlichen "blind", wenn sie des sprachlichen Grundes und des folgenden sprachlichen Überbaues entbehren müssen.

Für das Gebiet der Chemie berichtet uns u.a. E. Elhardt von der Staatlich anerkannten privaten Fachschule für Chemotechniker(innen) den gleichen Sachverhalt (Anm.123): "Wir hatten bereits zwei schwer gehörgeschädigte Schüler, von denen der eine bereits im ersten und der andere im zweiten Semester das Studium aufgeben mußte, weil sie im Unterricht nicht mitkamen. Es liegt also die Schwierigkeit der Ausbildung von taubstummen Jugendlichen in erster Linie auf theoretischem Gebiet, wobei man selbstverständlich daran denken könnte, durch Studium entsprechender Bücher den Jugendlichen dieses Theoretische erlernen zu lassen". Wiederum begegnet uns die Forderung nach einem bestimmte Maß an Sprachmächtigkeit, besonders an Sprachverständnis. Es sei denn, man begnügte sich mit dem t. Laboranten-Hilfsarbeiter. Es erübrigt sich, unsere kurzen Betrachtungen noch auf die entschieden sprachgebundeneren Gebiete der Biologie und Menschenkunde (Schul-Anthropologie) auszudehnen.

Trotzdem: Naturwissenschaftlicher Unterricht muß dem begabten T. näher liegen. Im naturwissenschaftlichen Unterricht sind Gegenstände in höherem Maß zu veranschaulichen (z.B. durch das Experiment) als im sprachkundlichen. Einzelne Beziehungen und größere Zusammenhänge innerhalb der "Bausteine der Materie" herzustellen, ist nur mittels eines gewissen Maßes an aktivem Sprachvermögen und ganz besonders eines relativ hohen Sprachverständnisses möglich. Es tritt lediglich eine Schwerpunktverschiebung im Sprachlichen ein. So muß sich für den T. günstig auswirken, daß die Sprache des naturwissenschaftlichen Unterrichtes weitgehend unemotional ist, weniger an das Atmosphärische anklingt, weniger das Spielerische, Leichte und Sprachmalerische annimmt. Zunächst wird sie auch sehr auf Reales zielen, also von einem anschauungsgebundenen Grund gezeichnet sein. Dies bleibt jedoch nicht durchgängig so. Im Laufe des zunehmenden Umfanges und der Tiefe im Unterrichtsgeschehen treten die konkreten Daten zugunsten der abstrakten zurück. Wir denken hier vergleichsweise an den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in den Höheren Schulen. Mathematische, chemische Formeln, die über ein bestimmtes Anfängerniveau hinausgehen, sind relativ hohe Abstraktionen einer fachwissenschaftlichen Sprache. An eine ihr zugrundeliegende latente allgemeine Sprachpotenz werden stillschweigend mehr oder minder hohe Anforderungen gestellt. Ungünstig wird sich für den T. zunächst die notwendige Präzision im sprachlichen Ausdruck (sowohl in der aktiven Kundgabe als auch in der mehr passiven Kundnahme) auswirken. Das Moment der mehr Exakten im naturwissenschaftlichen Sprac

gebrauch birgt jedoch in sich eine Fülle spracherzieherischer und damit allgemein erzieherischer Möglichkeiten.

Das Problem einer höheren Ausbildung T. wird nicht gelöst, wenn man sie mit naturwissenschaftlichen Gegenständen konfrontiert, ohne indes gleichzeitig ihre Sprachkraft zu fördern. Eine T-Begabtenförderung mag verschiedene Ansätze wählen. Auf eines jedoch wird sie nie Verzicht leisten können, nämlich auf eine sprachliche Förderung, und dies auf möglichst hohem Niveau. Diese Erkenntnis hat sich beispielsweise die englische "Burwood Park School" zunutze gemacht. Wir werden darauf noch im II. Hauptteil, 6) V. Schulform, näher einzugehen haben.

Die Beziehung einer gewissen Norm an Sprachlich-Geistigem zur Höherentwicklung handwerklicher Befähigung herauszuarbeiten, muß anderen Untersuchungen vorbehalten bleiben. Ebenso sind künstlerische Talente weit unabhängiger von Sprache als andere kulturelle Bereiche. Zur Pflege solcher Begabungen wären Kunstfachschulen zuständig, die allerdings bei der theoretischen Grundlegung ebenso der Sprache bedürfen. Generell kann man nicht behaupten, daß das Theoretische bei künstlerischen Ausbildungswegen nur eine randläufige Rolle spielen würde. Eine allgemeine T-Begabtenförderung kann zwar Kunsterziehung mitbetreiben, sie aber nicht als Primäraufgabe in den Mittelpunkt stellen.

Ausgeschlossen aus dieser Besprechung sind die körperlichen Fertigkeiten (Turnen, Artistik). Auch sie sind Begabungen, jedoch außerhalb der eigentlichen kulturell-geistigen Leistungsbereiche.

5) Ziele bei der Förderung begabter taubstummer Jugendlicher

Die anzustrebenden Ziele bei der schulischen Förderung begabter T. gliedern sich in zweifacher Weise auf. Allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele sind wenigstens begrifflich zu trennen von formal-schulischen Ausbildungszielen und damit in Zusammenhang stehenden berufsorientierten Absichten. Einer Förderung begabter T. geht es also einmal um ein Wertstreben innerhalb des Menschseins, um auf die Idealsphäre gerichtete pädagogische Akte und zum anderen um reale Schritte zur Sicherung der individuellen Lebensexistenz. Letztere sind hier von der Besprechung ausgeschlossen und bleiben einer Betrachtung innerhalb der Schulformen (II. Hauptteil) und der Frage der beruflichen Eingliederung begabter und besonders ausgebildeter taubstummer Jugendlicher (IV. Hauptteil) vorbehalten.

Es kann nicht Aufgabe dieses Kapitels sein, kritisch in den Meinungsstreit innerhalb der Erziehungswissenschaft über das Verhältnis von Bildung und Erziehung einzugreifen.

Einer Reihe von Erziehungswissenschaftlern "ist Bildung im Sinne von Seelenformung der Oberbegriff" (Anm. 124). So sieht beispielsweise W. Flitner Bildung "als innere Gestalt und Werk der Erziehung"(Anm. 125), also einmal "als eine Form der Funktionen, Akte und Verlaufsweisen des Lebens", zum anderen "als eine Struktur der Inhalte".

O. Willmanns "Verhältnisbestimmung macht Erziehung zum Oberbegriff, dem sich Bilden neben Fürsorge und Führung als deren Hauptfunktionen unterordnen" (Anm. 126). J. Göttler empfiehlt für die Vorübungen zum Zustand der Bildung und Erziehung den Terminus "Schulung". Unter Bildung im Sinne von Gebildetheit versteht er "die geistige Aufgeschlossenheit (Verständnis und Interesse) für die verschiedenen Wertgebiete, unter Erziehung (= Erzogenheit) die darüber hinausgehende, durch Übung bis zur festen Haltung (Charakter) geförderte Tatbereitschaft für alle sittlich zentrierten Werte" (Anm. 127).

Diese Auffassung nähert sich sehr der zu Ende des 18. Jahrhunderts aufgekommenen Grundbedeutung, besonders verbunden mit den Namen Herder und Goethe.

M. Keilhacker (Anm. 128) vollzieht eine noch entschiedenere begriffliche Trennung zwischen Bildung und Erziehung. So erkennt er "Allgemeinbildung als Einheit von intellektueller Bildung, Schönheitssinn, Herzensbildung und Religiosität, in denen der einzelne Mensch einen Halt in sich selbst findet, aber auch die Menschen untereinander sich verstehen". Der Weg zu diesem Zustand der "Persönlichkeit", nämlich der Bildungsprozeß, wäre dann "eine Formung des Individuums in der Auseinandersetzung mit geistigen Werten" (Anm. 129). Die Krönung allen Erziehens kann nichts anderes als die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbsterziehung sein und die Funktionen des Erziehens sind "in erster Linie die menschlichen Einwirkungen auf die seelischen Gebiete der Strebungen, der Triebe und willentlichen Vorgänge sowie ihre Äußerungen, der Haltung und der Verhaltensweisen bis hin zum äußerlichen Benehmen" (Anm. 130). Hierin eingeschlossen sind auch die auf die Körpererziehung gerichteten Maßnahmen. "Immanente Erziehung" deckt sich mit dem in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Systemen üblichen Terminus "funktionale Erziehung" und beinhaltet die unbeabsichtigte erziehliche Einwirkung auf den Menschen durch Einzelpersonen, durch Gruppen und Gemeinschaften. Räume und Landschaften vermögen zwar nicht zu erziehen, doch schaffen sie den "atmosphärischen" Untergrund dazu.

Selbstverständlich sind sowohl die Funktionen des Bildens und Erziehens als auch die relativ zu verstehenden Zustände des Gebildet- und Erzogenseins als eng korrelierende Wirkzusammenhänge beziehungsweise sehr ineinander verflochtene Seinsweisen der Persönlichkeit anzusehen. Diese korrelierenden Wirkzusammenhänge werden um so inniger, je reifer und damit umsichtiger im Hin-

blick auf wertgebundene Motivationen des menschlichen Handelns ein Mensch wird. Und Bildung als ein relativer Zustand der Persönlichkeitsausprägung ist ohne ein miteinhergehendes hohes Maß an Erzogenheit nicht glaubwürdig. So kann auch beispielsweise von Herzensbildung ohne introspektive Reflexionen im Sinne der Selbsterkenntnis und selbsterzieherischen Bemühungen nicht gesprochen werden, es sei denn, man verwechselt Herzensbildung mit orientierungs- und zielungebundener Gutmütigkeit.

In Anlehnung an M. Keilhacker können wir das Wesen des Bildungsprozesses als "Auseinandersetzung mit geistigen Werten" und die Begriffsbestimmung des Erziehens bedenkenlos für eine Begabtenförderung übernehmen. Besondere Beachtung verdient die positive Gestaltung der immanenten Erziehungsatmosphären, wie sie beispielsweise in der landschaftlichen Lage, der räumlichen Ausgestaltung, den Auslandsfahrten, Theateraufführungen, eigenen Schülerzeitungen und im fairen Sportwettstreit in den englischen T-Oberschulen und im Gallaudet-College gegeben sind. Mit eine entscheidende Rolle spielt hier das selbstverständliche Vertrauen aller Betreuenden zu der Leistungskraft der zu betreuenden t. Jugendlichen und das Eingebettetsein der Leistungsanforderungen in eine Atmosphäre des Heiteren und Musischen (Anm. 131).

Mit in den Betrachtungskreis der Gestaltung der immanenten Erziehungsatmosphären gehören die Bemühungen um Externatsunterbringung der begabten t. Jugendlichen. Vielfach herrscht heute zu Recht in Fachkreisen die Meinung vor, daß das Erziehungsfeld sich sehr nach außerhalb der Schule verlagert hat (Anm. 132). Sollen doch immanente Erziehungsgrundlagen nicht fiktiv konstruiert werden sondern auch der Lebensrealität entsprechen. Ältere Schüler der englischen Mary Hare Grammar School besuchen in ihrer freien Zeit das der Schule nahe gelegene "South Berkshire College of Further Education". Neben erfolgreichen Prüfungen liegt der größere erzieherische Wert im regelmäßigen Zusammentreffen und in der Pflege kameradschaftlicher Verbundenheit mit vollsinnigen Studenten (Anm. 133).

Unter nüchterner Abschätzung der realen Bildungsmöglichkeiten für begabte t. Jugendliche wäre der von M. Keilhacker gezeichnete Status der Allgemeinbildung für unsere Fragestellung zunächsst mit Vorbehalten zu übernehmen. Der Akzent bei der Allgemeinbildung begabter t. Jugendlicher ist zu verlagern auf die "Einheit" von intellektueller Bildung, Schönheitssinn, Herzensbildung und Religiosität. Eine solche ist durchaus zu erzielen, wenn auch ihre Teile Struktur- und damit Wesensverschiedenheiten gegenüber gleichaltrigen Vollsinnigen aufweisen werden. Somit wird auch die "Einheit" eine andere sein. Aber die zu erwartende Andersartigkeit ist keine notwendige Begründung für die Unterlassung einer hohen Zielsetzung.

Im folgenden sollen die Bestandteile einer Allgemeinbildung im Blick

auf den begabten t. Jugendlichen einer kurzen Untersuchung unterzogen werden. Auf phasenspezifische Besonderheiten kann hier nicht eingegangen werden.

Intellektuelle Bildung: Intellektuelle Bildung besagt mehr als intellektuelle Begabung. Diese ist Voraussetzung für jene. Es gibt auch "innerhalb des Intellektuellen eine gewisse allgemeinmenschliche Bildung, nämlich unsere intellektuellen Fähigkeiten überhaupt für das Verständnis der Kräfte in der Natur und im menschlichen Leben einzusetzen und gleichzeitig nicht bei der Sammlung äußerer Gegebenheiten stehenzubleiben, sondern immer wieder zu größeren und tieferen Zusammenhängen vorzudringen. Dies gilt für die Betrachtung eines Blattes oder eines Tieres ebenso wie für eine Betrachtung großer mathematischer oder historischer Zusammenhänge" (Anm. 134).

Größere und tiefere Zusammenhänge bleiben dem T. im allgemeinen verschlossen, wenn sie primär an die sprachliche Konstellation, an verwickeltere Beziehungsherstellung mittels der Sprache, an Sprachpointen, an Dichterisches mit Feinstnuancen in der Wortsetzung und Sprachmalerei, an die Symbolgehalte realer Darstellungen u.ä. gebunden sind. Als Anschauungsbeispiel sei die filmische Gestaltung der Gründgens-Inszenierung des "Faust" erwähnt. Dem volksinnigen Jungarbeiter in der Altersstufe des Primaners (Anm. 135) bleibt wenigstens noch die Möglichkeit, durch eine pädagogisch geschickte Interpretation einige Ahnung vom Symbolgehalt dieses Menschheitsdramas vermittelt zu bekommen, ohne daß dem dichterischen Kunstwerk Gewalt angetan wird. Versuchte ein sehr befähigter T-Lehrer mit einer noch möglichen Sprachschlichtheit, begabten T. gleicher Altersstufe den "Faust" in einigen Grundzügen seines dichterischen Anliegens zu interpretieren, so müßte er vor der unüberbrückbaren Diskrepanz zwischen dem Sprachnötigen, dem Fluidum der Wortmächtigkeit in ihren Schattierungen und dem Sprachmöglichen resignieren oder aber der Ehrfurcht vor der Kunstleistung entsagen.

Geisteswissenschaftlich bestimmte Zusammenhänge beispielsweise literarischer, philosophischer, psychologischer Natur sind auf höherem Niveau auch dem begabten T., im ganzen gesehen, nahezu verschlossen. Scheinbare Ausnahmen sind zuweilen nichts anderes als angelernte Ergüsse, die einer Nachprüfung nicht standhalten. Verfasser kommt zu dieser Aussage auch anhand eigener Versuche mit erwachsenen begabten T. in Abendkursen an der Volkshochschule Augsburg. Versuche mit Literaturunterricht an der Aufbaustufe in Dortmund widersprechen unseren Erkenntnissen durchaus nicht (Anm. 136). Arten der Dichtung, selbst unter Einbeziehung leichter faßbarer Lyrik kann der begabte T., unter dem wir ja immer einen auch Sprachbegabten verstehen wollen, wohl technisch erfassen, wenn er genügend Synonymen zur Verfügung hat, und wenn ihm das Transponieren des Dichtersatzes in die Profansprache mehr oder minder gelingt. Doch bleibt zu bezweifeln, ob der begabte T. über das technische Erfassen hinaus emotional gefangen wird, ob er das Ästhetische im Kunst-

werk wenigstens in kurzen Momenten zu erfühlen imstande ist, ob eine Dichtung ihm Persönlichkeitsbereicherung zu bieten vermag, ob eine Dichtung genügend Nachhaltigkeit hinterläßt zu einer späteren Eigenbeschäftigung mit literarischen Fragen und nicht zuletzt, ob einige Zusammenhänge in den dichterischen Anliegen erkannt werden können. Es darf an dieser Stelle nicht unterlassen werden, auf die Gefahr der "Unechtheit" (Anm.137) hinzuweisen in Form von intellektueller Prahlerei vor Schicksalsgenossen und auf den "Fluch der Lächerlichkeit", auf den E. Singer in anderem Zusammenhang hinwies, wenn begabte T. es unternehmen, an ungeeignetem Ort, zu unpassender Zeit und unter Fehleinschätzung vollsinniger Zuhörer dichterische Ambitionen zu entwickeln.

Trotz aller nüchterner Einschätzung der Gegebenheiten sollten Versuche wie in Dortmund weiter betrieben werden und soweit die Subtilität des Gegenstandes es zuläßt, wissenschaftlichen Einzeluntersuchungen zugänglich gemacht werden.

In der Geschichte liegen die Aussichten, zu einer größeren Zusammenschau zu kommen, wesentlich günstiger. Ursachen und Wirkungen sind, da realgebunden, leichter überschaubar und daher besser deutbar. Bei der persönlichen Hospitation des Verfassers an der Aufbaustufe in Dortmund erwiesen sich die t. Aufbauschüler als gut geschult in der Zusammenschau von historischen, geographischen und sozialkundlichen Gegebenheiten. M. Keilhacker sieht die vornehmste Aufgabe der Schule im Geschichtsunterricht darin, daß der Schüler "in den Einzelerscheinungen die besondere Form einer überzeitlichen Idee erkennt und erlebt" (Anm.138), wenn intellektuelle Bildung anstelle von Tatsachensammlung angestrebt wird. Auch persönliche Erfahrungen ermutigen, Bemühungen zu diesem hohen Ziele hin bei T. fortzusetzen. Diese Bemühungen sind der Auffassungskraft begabter T. grundsätzlich zugängig.

Am günstigsten liegen wohl die Verhältnisse bei der Zusammenschau naturwissenschaftlicher und mathematischer Gegenstände, wenn die nötigen sprachlichen Vorbedingungen erfüllt sind.

Bildung ist schlechthin das Ergebnis von Selbstbildungsakten. Bei der intellektuellen Bildung spielt hierbei die Fähigkeit, sich selbst durch Erlesen Zusammenhänge herzustellen, eine dominierende Rolle. Erfahrungen bei der in- und ausländischen Begabtenförderung in der Fähigkeit des Erlesens sind sehr ermutigend. Darauf wird später noch einzugehen sein.

Als übliche Gepflogenheit unter gebildeten Menschen gilt das zwanglose Gespräch in kleinerem oder größerem Kreise. Es bedarf großer Nachsicht vonseiten der vollsinnigen Gesprächspartner, auch einen begabten T. dabei zu beteiligen. Bereits Ableseschwierigkeiten des T., Unbeholfenheit und Unsicherheit der hörenden Teilnehmer in der Gestaltung ihrer oft überartikulierten Sprechweise und im Aufbau ihrer Sprachinhalte stellen erhebliche Anforderungen an

den guten Willen. Das recht häufig unästhetisch und abstoßend wirkende Sprechen des T. (Anm.139) ist des weiteren sehr dazu angetan, eine Gesprächsatmosphäre zu zerstören.

Intellektuelle Bildung beinhaltet auch die im allgemeinen richtige Einschätzung von Gegebenheiten und die daraus resultierende Folgerichtigkeit im Handeln. Wir berühren damit das, was häufig mit Lebenstüchtigkeit bzw. Lebensgewandtheit bezeichnet wird. Eine logische Reaktion auf einfache überschaubare Gegebenheiten und Anforderungen wird der begabte T. durch intelligentes Verhalten zuwegebringen.

Zunächst nicht offenkundige, scheinbar verworrene und zudem an Sprachtexte gebundene Gegebenheiten (z.B. Auseinandersetzung mit Behörden) werden auch dem begabten T. erhebliche Schwierigkeiten bereiten und einen Vergleich mit dem gebildeten Vollsinnigen nicht zulassen. Inwieweit Übereinstimmungen mit dem vollsinnigen Durchschnittsbürger gegeben sind, wäre unter Umständen durch eine Untersuchung nachzuprüfen.

Zusammenfassend ist zu sagen: Alle Tendenzen, "zu größeren und tieferen Zusammenhängen vorzudringen", müssen den begabten T. jedenfalls mehr ansprechen als seinen weniger fähigen Schicksalsgenossen. Doch ist auch er gefangen vom Speziellen, Konkreten, vom Einzelfall, vom Mosaikartigen, vom optisch Sinnfälligen. Seine Chance liegt darin, daß er das Gebärdendenken besser zu meistern imstande und die Kultursprache als adäquater zu empfinden und zu meistern in der Lage ist.

Ob seine intellektuelle Bildung als Endzustand vom gebildeten Vollsinnigen als vollwertig bzw. annähernd gleichwertig anerkannt wird, bleibt abhängig von der jeweiligen Beurteilung des Strukturstellenwertes literarischer, philosophischer Bildungsgüter, von der jeweiligen Einschätzung intellektueller Bildung überhaupt, von der Ausgeprägtheit der weiteren Bestandteile einer Allgemeinbildung im T., die folgend zu erörtern sind und nicht zuletzt von ästhetischen Momenten (z.B. das Sprechen Taubstummer), vom Maß der Herzensbildung und der religiösen Verwurzelung des gebildeten Beschauers selbst.

Schönheitssinn, Herzensbildung und Religiosität

Diese drei Bestandteile einer allgemeinen Bildung erforderten im einzelnen umfangreiche Betrachtungen. Hier kann nur auf Grundsätzliches verwiesen werden. Es scheint aber auch, daß hierfür zunächst die Voraussetzungen für eine wissenschaftliche Behandlung noch nicht erfüllt sind. Außer sporadischen Kasuistiken und einzelnen phänomenologischen Erhellungsversuchen dürfte unseres Wissens kein auswertbares Material vorliegen. Jene berücksichtigen zudem primär den durchschnittlich bis unterdurchschnittlich begabten T.. Hier werden also künftige Untersuchungen über den begabten T. einzusetzen haben, soweit die Untersuchungsgegenstände überhaupt wissenschaftlichen Analysen zugänglich sind.

Nach P. Boßhard (Anm. 140) ist ästhetisches Erleben "problemloses Ergriffensein von einer konkreten, sinnlich wahrnehmbaren Erscheinung, von einem aus bestimmten Zeitgeist heraus einmalig persönlich Geschaffenen, das aber nicht irgend eine Erscheinungswirklichkeit nachzuahmen sucht, sondern Allgemeingültigkeit beansprucht und damit nicht nur einen Bedeutungswert, sondern einen Seinswert verkörpern will. In diesem staunenden Sich-verlieren-Können an ein Kunstwerk löst sich der Augenblick aus dem Ablauf der Zeit heraus und wird zur ruhenden Gegenwart, in der die Vergangenheit mit der ganzen Last der Erinnerungen und die Zukunft mit all dem unruhigen Streben, Hoffen und ängstlichen Befürchten aus dem Bewußtsein entschwunden sind".

P. Boßhard schätzt die ästhetische Erlebensfähigkeit des T. nicht sehr hoch ein. Ihm fehle die Erlebnisvertiefung durch die Sprache, die entscheidende Voraussetzung für wertmäßige Ergriffenheit wäre. "Durch den Gehörausfall zu sehr nur auf das Äußere und Sichtbare hingelenkt, achtet er vor allem auf das, was in die Augen springt, was seinem Verlangen nach Sensation entgegenzukommen vermag. Kein Ton und kein sprachlicher Laut lassen seiner Seele Wärme zuströmen, und so sucht sich diese auf optischem Wege zu erhaschen, was ihr auf dem akustischen vorenthalten bleibt" (Anm. 141). So würde mit wenigen Ausnahmen der T. vom "kitschig Süßlichen" (Anm. 142) angezogen. Es ist aber auch das Gigantische, Monumentale, das in Schwarz-Weiß-Malerei Angebotene, das Extremistische, das den T. im allgemeinen gefangen nimmt. Der "Drang zum Schauen" (Anm. 143) ist nach P. Boßhard noch nicht ästhetischer Genuß. Es ist ein subjektiv-impressionistisches, ohne auf Wertinhalte Bezug nehmendes Augenblicksgenießen. Unter Umgehung des Begriffes "genießen" könnte gesagt werden: Die Schausucht des T. ist ein zeitfüllendes Haschen nach neuen Eindrücken, die wertmäßig wenig verarbeitet, linear aufgereiht und nicht wertstrukturell der Persönlichkeitsbereicherung zugeführt werden. Wesentlich günstiger wird das ästhetische Erlebnisvermögen des T. im Handbuch des Taubstummenwesens (Anm. 144) beurteilt: "Der Taubstumme ist ein Augenmensch, nicht als ob er besser sehen könne als der Vollsinnige. Da aber seine ganze geistige Kraft, die in ihm lebt, auf die Restsinne eingeschränkt bleibt, werden sie für ihn besonders bedeutsam. Diese Tatsache sollte bei dem Kunstgenuß des Taubstummen nicht übersehen werden. Für Form und Farbe, für Haltung und Bewegung in der plastischen und in der mimischen Kunst zeigt er sich besonders empfänglich".

Die Grundwahrheit der Boßhardschen Ausführungen wird schwerlich zu bezweifeln sein. Doch dieses mehr düstere Bild wird aufgehellt durch die Ausführungen im Handbuch, die wir insoweit als richtig anerkennen möchten, als damit intensive schulische Förderung im ästhetischen Erleben für T. eingeschlossen ist. Wir sind der Auffassung, daß dem begabten T. sehr wohl die Gefahr

der Unechtheit aufgezeigt werden kann, wenn er Musikgenuß in Anlehnung an Hörende erfahren will (Anm. 145), wobei wir allerdings die Beurteilung des Einzelfalles sehr vorsichtig handhaben und uns aller Vorurteile enthalten sollten. Seine grobgeschlachtigen pantomimischen Spiele, bizarr und lächerlich wirkend, da an groben Äußerlichkeiten orientierend (Anm. 146), lassen sich bei sachkundiger Führung veredeln und im Zuge einer laufenden positiven Sprachentwicklung mit Erlebnisinhalten füllen.

Das Erlebnis von Naturschönheiten, von Malerei, Plastik, Architektur ist beim begabten T. grundsätzlich entwicklungsfähig. Wenn seine höhre Sprachentwicklung und damit die Möglichkeit seiner geistigen Förderung und seelischen Ausdifferenzierung bejaht werden, so wäre es ein Nonsens, ihm die Entwicklungsmöglichkeiten im ästhetischen Empfinden abzusprechen. Ähnliches gilt auch beim Erlernen des Unterschiedes zwischen zweckgebundenem Werbe- und Modekitsch und eigener Urteilsbildung in Kleidung, Wohnungsgestaltung, in der Auswahl von Illustrierten und Fernsehsendungen. Die Entfaltung des ästhetischen Erlebens beim T. schlechthin darf im pädagogischen Vollzug nicht bestimmt sein von einer möglichst raschen und naturgetreuen Anlehnung an den Erlebnis- und Gestaltungsmodus des Vollsinnigen. Sie muß dem jeweiligen Grad an intellektueller Verarbeitungs- und seelischer Fassungskraft des T. angemessen sein. So wird eine wirkfähige pädagogische Praxis der T-Begabtenförderung betont die "Einheit" von intellektueller Bildung und Schönheitssinn anzustreben haben.

Unter "Herzensbildung", dem Gebiet des Sittlichen zugehörig, versteht M. Keilhacker (Anm. 147) "die Achtung vor jedem Menschen einfach um seines Menschseins willen, die Aufgeschlossenheit für menschliche Freude und menschliches Leid, ein behutsames Gefühl für das, was dem anderen wohl und wehe tut, mit der Bereitschaft zu helfen, soweit es in den eigenen Kräften steht, aber auch ohne Aufdringlichkeit dort, wo Hilfe nicht gewünscht wird".

Nach P. Boßhard (Anm. 148) ist der T. im allgemeinen egozentrisch ausgerichtet, weil er "die inneren Zusammenhänge der Erscheinungen nicht wahrzunehmen imstande ist" und aus ihnen nur die persönlichen Bedeutungsgehalte erfaßt. Sein Auftreten hätte oft eine Form, die nicht mit seelischer Substanz gefüllt sei. "Der Taubstumme nun, dem durch sein Gebrechen die Lebenstechnik erschwert wird und der in seiner Isoliertheit mehr oder weniger in narzistischer Selbstgefälligkeit vorwiegend nur mit dem eigenen Wohl und Wehe beschäftigt ist, zeigt eine weitgehende Unempfindlichkeit des Erlebnisgrundes für jene mitmenschlichen Werte, auf die das Gemeinschaftsstreben gerichtet ist. Er ist sehr oft blind für alle die mitmenschlichen Verbindlichkeiten, wie z.B. Takt, Rücksicht, Teilnahme und Hilfsbereitschaft, oder auch Fürsorge, Güte und Herzlichkeit, in deren Erfüllung das Gemeinschaftsstreben seine Zielsetzung findet" (Anm. 149).

Mitmenschlicher Takt ist abhängig vom mitmenschlichen Kontakt, und das tun, was sich gehört, ist gebunden an das Hören (Anm.150). "Es ist der Ton, der die Musik macht" (Anm.151). Das t. Kind lernt die Nuance nicht hören und damit auch nicht "den Takt. die Feinheit und Sicherheit des Vernehmens und Verlautens". Damit sind die schicksalsgegebenen Grenzen einer "Herzensbildung" T. abgesteckt. Nicht ohne Grund wird ein Mensch mit Herzensbildung im populären Sprachgebrauch als "feinsinnig" bezeichnet. Und feinsinnig in der letzten Bedeutung kann der T. nicht sein, da er des eigentlichen mitmenschlichen Sinnes, des Hörens, entbehrt.

Dessen ungeachtet mutet die Boßhardsche Version - unter Zubilligung der Stimmigkeit für eine gewisse Kategorie T. - als zu hart an. Es mag das Bild des im naturhaften Rohzustand befindlichen T. sein, der kaum eine Erziehung und Beschulung erfahren hat, der aufgrund mangelnder Begabung von vorneherein für eine Höherbildung ausscheiden mußte. Die Erfüllung der Voraussetzungen zu einer pädagogisch sinnvollen Beschulung und Erziehung t. Kinder und die Möglichkeiten der Begabtenförderung selbst bieten Chancen an, auf die in den Ausführungen P. Boßhards so gut wie kaum Bezug genommen ist. Auch Herzensbildung ist das Ergebnis langwierigen Belehrens und Übens, individueller Fürsorge für einen Jugendlichen und nicht zuletzt einer pädagogisch inspirierten "Atmosphäre", getragen von Beispielhaftigkeit. Mag auch der begabte T. nie eine Vollendung in den letzten Feinheiten der Herzensbildung erlangen, so besteht doch begründeter Anlaß, auch an ihm in "Einheit" mit der intellektuellen Bildung der Herzensbildung gebührende Aufmerksamkeit zu schenken. Zahlreiche diesbezügliche Erfahrungen des Verfassers mit begabten T. berechtigen zu dieser optimistischen Auffassungsweise. Damit aber bekennen wir uns auch zu der grundsätzlichen Möglichkeit der Selbsterziehung bei T.

Jede T-Begabtenförderung geht letztlich an ihrer Aufgabe vorbei, die eine intellektuelle Bildung überbetont und nicht die Einheit sucht zwischen einer solchen und der Entwicklung des ästhetischen Erlebens, der Herzensbildung und der Religiosität. Herzensbildung kann oft ein entscheidenderes Faktum werden für den Lebenserfolg eines T. als es intellektuelle Bildung vermöchte.

Unter dem Bereich der Religiösen im menschlichen Leben versteht M. Keilhacker (Anm.152) "alle Vorstellungen, Gefühle und Wertungen, die das Verhältnis des Individuums (im weiteren der Familie, des Volkes, der Menschheit) zum Unendlichen und Sinnganzen der Welt betreffen". Religiosität ist gezeichnet durch das dem Unendlichen Gegenübertreten "mit dem ganzen menschlichen Sein".

P. Boßhard meint mit religiösem Erleben "ein empfangsbereites Ergriffensein von Gott als dem alleinigen Absoluten, das über aller Vergänglichkeit und Fragwürdigkeit des zeitlichen Geschehens steht" (Anm.153) und das sich

auf rationalem Wege nicht erschließen läßt. Das Handbuch des Taubstummenwesens endlich zeichnet Religiosität (Religion) als "eine neue Lebensform, eine neue Lebensführung, die ihre Triebkräfte aus einer Lebensgemeinschaft mit einer zeit- und weltüberlegenen Geistesmacht, dem lebendigen Gott schöpft" (Anm.154).

Voraussetzungen für Religiosität im Sinne des dem Unendlichen Gegenübertreten "mit dem ganzen menschlichen Sein" sind einmal die Aufgeschlossenheit, die Empfangsbereitschaft für das letzte Absolute und die Sättigung dieser Empfangsbereitschaft durch intellektuelle religiöse Belehrung (Religionsunterricht, religiöse Unterweisung), aber nicht minder durch religiöse Ergriffenheit durch sakrale Handlungen, durch Ton, Farbe, Aktion, durch den haptischen und den Geruchsinn, durch kräftige Vorbilder.

Es kann nicht überraschen, daß Betrachtungen über die Religiosität des T. sich hauptsächlich auf die intellektuelle Seite, nämlich die Möglichkeiten der religiösen Unterweisung festlegten. Darin kann man schließlich zu keinen anderen Ergebnissen gelangen als zu solchen, die auch für eine allgemeine intellektuelle Bildung T. herausgearbeitet wurden. Erschwerend wirken sich bei der religiösen Unterweisung T. die zahllosen abstrakten Inhalte des religiösen Wissens aus.

Und doch wird mit dem ständigen Wachsen des Wortschatzes, der Sprachformen und damit der verfeinerten Sprachbeziehungen "eine zunehmende sprachliche Vertiefung des Dargebotenen möglich, so daß aus dem anfänglichen Erleben eines bloßen Bedeutungswertes allmählich eine Bereicherung an Sinngehalten werden kann" (Anm.155). Dies wird ganz besonders für den begabten T. zutreffen. Wir unterschätzen dieses wachsende Wissen um religiöse Gehalte nicht. Doch ist auch bei Vollsinnigen nur ein relativ bescheidenes Wissen erforderlich, um zur religiösen Ergriffenheit vorzudringen. Eine solche "Ergriffenheit" mag zwar ohne begriffliche Inhalte blind und beziehungslos sein, mag einem euphoristischen Zustand ähneln, doch wird sie hervorragend geprägt durch aktive Teilhabe am sakralen Leben, durch das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Glaubensgruppe, durch direktes Tun und durch das gute Beispiel. Religiosität eines Menschen ist im allgemeinen Fremdbeobachtungen, Befragungen und dergleichen unzugänglich. So werden wir zwar in Erfahrung bringen können, wie es um religiöses Wissen beim T. steht, kaum aber, von welchen geheimen Empfindungen, Vorstellungen, Erwartungen, Befürchtungen, Hoffnungen das religiöse Empfinden des T. getragen wird. Sein Grad an Feinheit im sprachlichen Ausdruck, wenn er solche religiösen Empfindungen äußern sollte, wäre in jedem Falle ungenügend. Von den Aussagen eines T. Schlüsse auf seine intimste Religiosität zu ziehen, würde zu Verzerrungen und sogar groben Unrichtigkeiten führen. Die religiösen Empfindungen Vollsinniger dürfen durchaus nicht zum

Wertmesser erhoben werden. Jedwelche Abweichung vom qualitativen religiösen Erleben des Vollsinnigen bedeutet keine wertmäßige Unterscheidung. Echte Religiosität ist schlicht und wenig beeinflußt von intellektuellen Gehalten. Wer will wissend leugnen, daß der T. mit seiner schlichteren, "primitiveren" Religiosität unter Umständen näher den Absichten seines Schöpfers steht? Wenn P. Boßhard von einer naiv kindlichen und wenig differenzierten Form der Religiosität beim T. spricht, so zeichnet er damit wiederum einen bestimmten Typus unter den T. und unterschätzt das "Naiv-Kindliche" in seiner Bedeutung für die Religiosität. "Wo ihm aber von außen die nötige Aufmerksamkeit nicht entgegengebracht wird, da zerbröckelt er und sinkt Stück für Stück ab" (Anm. 156). Ist es beim Vollsinnigen anders? Sind etwa umfangreiche "Fetzen" religiösen Wissens Bürgen für dessen Religiosität?

Bei der Betrachtung der Faktoren für eine allgemeine Bildung mußten wir erkennen, daß der T. sowohl qualitative als auch quantitative Unterscheidungen vom Vollsinnigen aufweisen wird. Aber gerade die Förderung begabter T. wird hierin manche Vorurteile beseitigen können. "Bildung" eines begabten T. müßte jedoch ein sinnloses stetes Messen mit der hörenden Mitwelt sein, wenn es nicht gelänge, ihm ein intensives Wissen um sein Leiden, um dessen Bedingungen und Folgen zu vermitteln. Nur der T., der dann sein Leiden "angenommen" hat, der seine Grenzen, aber auch seine Möglichkeiten durch behutsame Führung erfahren hat, der gewillt ist, sich zu seinem Leiden nachdrücklich aber ohne Aufdringlichkeit zu bekennen, wird "gebildet" genannt werden können. Denn Bildung ist nicht zuletzt die in sich selbst gefestigte und die mit sich selbst und der Umwelt in Harmonie lebende Persönlichkeit. Oberstes Anliegen einer T-Begabtenförderung ist also ein echtes Bildungsanliegen.

Bildungsanliegen erfahren ihre Verifizierung durch die pädagogische Tat und bleiben stets in Abhängigkeit von dem in einer Ausbildungsstätte geübten Ausbildungsmodus. Wenn wir uns nun im II. und III. Hauptteil den Schulformen und den peripher um sie gelagerten Einzelproblemen zuwenden, so geschieht dies - ohne stete erneute Hinweise - unter dem Zeichen des Bildungsauftrages einer T-Begabtenförderung. Ohne seine Akzeptierung müßten alle Bemühungen um eine Förderung begabter T. zu einem nur streng zweckorientierten Bemühen abgleiten. Förderung von Begabungen könnte dann nichts anderes sein als Fähigmachen begabter T. zu einer besseren Anpassung innerhalb der anonymen Massengesellschaft.

II. HAUPTTEIL

DIE SCHULFORMEN ZUR FÖRDERUNG BEGABTER TAUBSTUMMER JUGENDLICHER (BEGABTENFÖRDERUNG) IM IN- UND AUSLAND, IN VERGANGENHEIT UND GEGENWART

1) Allgemeine Übersicht

Folgende deutsche, europäische und außereuropäische Einrichtungen für begabte T. sollen dargestellt und zur vergleichenden Interpretation herangezogen werden:

Aufbauklassen oder gehobene Klassen	Berlin-Neukölln, Deutschland	von 1927-1932
Aufbauklassen oder Aufbaustufe	Dortmund Bundesrepublik	ab 1957
Begabtenförderungs-klasse(n)	Hamburg Bundesrepublik	ab 1960
Oberschule für begabte Gehörlose oder Sekundarschule ohne Fremdsprachunterricht	Zürich Schweiz	ab 1959
Skolan på Blockhusudden	Stocknoim Schweden	ab 1955
Alm offentlige Framhalds-skole for døve og tunghørte	Jevnaker Norwegen	ab 1948
Cours Itard	Paris Frankreich	
Spezielle Abteilungen für fortgesetzten Unterricht	Groningen Niederlande u.a. den übrigen Anstalten	
Mary Hare Grammar School	Arlington Manor Newbury/England	ab 1946
Burwood Park School	Walton-on-Thames Surrey-England	ab 1954
Nutfield Priory Secondary School for the Deaf	Redhill Surrey-England	
Senior high schools f. T. und besonders normale senior high schools mit Einrichtungen für T.	USA	
Gallaudet College	Kendall Green Washington/USA	ab 1864
	Sowjetrußland	

Es wäre sachlich ungerechtfertigt, diese der ersten Überschau dienende Einteilung nach Ländern bei der Besprechung beizubehalten. Vielmehr bietet sich die Darstellung nach voneinander abweichenden Schulformen an, die sich ohne Berücksichtigung von Ländergrenzen zu Gruppen zusammenfassen lassen. Auf länderbedingte Unterschiede innerhalb ein- und derselben Gruppe wird im Text hingewiesen.

I. Schulform: Aufbauklassen nach vollendetem 6. oder 7. Schuljahr in einer T-Schule.

II. Schulform: Aufbauklassen im Sinne eines tatsächlichen "Aufbaues" nach der vollendeten gesamten Grundschulzeit von 8 oder 9 Jahren.

III. Schulform: Förderung im Zusammenhang mit der Berufsschule, ohne indes ausschließlich der Förderung Begabter zu dienen.

IV. Schulform: Schulen mit weitergesteckten Zielen als die der T-Grundschule, jedoch ohne Trennung der begabten von den übrigen Schülern.

V. Schulform: Höhere Schulen für T., die ein höheres formal-schulisches Ziel anstreben als den vergleichbaren Ausbildungsstand der deutschen "Mittleren Reife".

VI. Schulform: Einrichtungen, bei denen die begabten T. mehr oder minder in die Gemeinschaft vollsinniger Schüler eingegliedert werden.

2) I. Schulform

Zur I. Schulform zählen ausschließlich die deutschen Einrichtungen zur Förderung begabter t. Jugendlicher. Hier sind zu nennen die von 1927 bis 1932 an der Staatlichen Taubstummenschule Berlin-Neukölln durchgeführten zwei Aufbaulehrgänge; die 1957 an der Landesgehörlosenschule Dortmund eingerichtete Aufbaustufe; und endlich die Begabtenförderungsklassen in Hamburg, die 1960 mit ihrer Arbeit begannen. Charakteristisch für die I. Schulform, die ohne Zögern auch die "deutsche Schulform" genannt werden darf, ist die Gebundenheit an eine T-Schule. Diese versorgte bzw. versorgt neben ihren anderen Aufgaben die Begabtenklassen mit. Der jeweilige Schuldirektor ist zugleich Leiter der Begabtenabteilung, in der er auch zumeist einige Unterrichtsstunden erteilt.

Die Gebundenheit der Aufbauklassen an eine staatliche T-Schule des jeweiligen Landes erklärt sich für die Bundesrepublik Deutschland aus dem Status der Kulturhoheit der Länder, der zunächst Zusammenfassungen auf Bundesebene nicht ermöglicht, und allgemein aus der relativ geringen Anzahl von begabten T., die innerhalb eines Bundeslandes zur weiteren Förderung zur Verfügung stehen. Keine Landesschulbehörde würde sich bereiterklären, die Aufbauklassen an

einer staatlichen Taubstummenschule überzuführen in eine eigenständige Aufbauschule, wenn nicht vorher der Nachweis einer genügenden Schülerzahl geliefert wird. Und dieser Nachweis dürfte unseres Erachtens, nur gestützt auf statistische Erhebungen, nicht zu führen sein. Der praktische Schulversuch müßte ergeben, daß sich zwar innerhalb eines Landes so viele t. Kinder eruieren ließen, um eine Aufbauschule mit genügend Schülern zu beschicken, daß aber gleichzeitig mit dieser gewollten Maßnahme höhere Ausbildungsziele in Frage gestellt würden, weil die ausgelesene Schülerschaft einfach nicht den erforderlichen Voraussetzungen für eine Ausbildung auf höherer Ebene entspricht. F. Reich (Anm. 157) errechnete für die Schülerschaft der deutschsprachigen T-Schulen eine Begabtenquote von 10,76%. Demnach hätten die beiden Aufbauklassen in Berlin-Neukölln, selbst unter Berücksichtigung abhaltender Faktoren, nicht über Schülermangel klagen dürfen. Und doch scheiterte der Versuch an der zu geringen Beschickung der Aufbauklassen mit Schülern (Anm. 158), obwohl alle T-Schulen des deutschen Reichsgebietes zur Mitarbeit eingeladen waren. Und von den tatsächlich in die beiden Aufbauklassen eingestellten Schülern entsprachen durchaus nicht alle den Anforderungen.

Legte man F. Reichs Prozentquote vergleichsweise für die Schülerschaft der Landesanstalt, der Bezirks- und klösterlichen T-Schulen Bayerns, unter Ausschluß Ursbergs, zugrunde, dann ergäbe das - allerdings unter Nichtberücksichtigung der augenblicklichen Begabungsverhältnisse - die Zahl von 110 begabten t. Kindern (Anm. 159). Für das Gebiet Nordrhein-Westfalen ließe sich die Zahl 83 errechnen (Anm. 160). Für die Nichtübereinstimmung statistischer Vorberechnungen mit der Wirklichkeit, bezogen auf die T-Begabtenförderung, glauben wir folgende wesentliche Gründe anführen zu können:

a) Den T-Schulen stehen noch keine entsprechenden Ausleseverfahren zur Verfügung, die genügend erprobt und als allgemein verbindlich anerkannt würden.
b) Die bei einem Schüler in einem Klassenverband konstatierte Begabung bzw. Eignung für höhere Ausbildung bleibt nicht unbedingt konstant nach Versetzung in eine soziologisch andersartig zusammengesetzte Gruppe mit abgeänderten Bedingungen des Lernens, des eigenen Leistungserlebens, des Zusammenseins und des sich ständig "Messen-Müssens" mit "Konkurrenten".
c) Zur Zeit der Auslese läßt sich nicht voraussagen, ob begabte t. Kinder den "zähen Fleiß" (Anm. 161), die stete Beharrlichkeit aufwenden werden und aufzuwenden imstande sind, die eine höhere Ausbildung ihnen abverlangt. Ihnen steht ein Abmühen mit schwererer Sprache, mit normalen Unterrichtsbüchern bevor. Sie müssen stets angehalten werden, selbständig häusliche Vor- und Nacharbeit zu leisten (Anm. 162).

d) T-Lehrer, die in ihrem Klassenverband begabte Kinder zum Besuch einer Aufbauklasse anregen könnten, unterlassen dies unter Umständen, weil sie das Kind keinem Experiment aussetzen wollen, weil sie zu sehr von der Problematik des T-Unterrichtes befangen und von späteren besseren wirtschaftlichen Möglichkeiten nicht überzeugt sind. Sie sind der Meinung, daß eine ungestörte Grundschulausbildung schwerer wiege und annähernd ähnliche Leistungsergebnisse erzielen ließe wie in einer Aufbauklasse. Endlich bedeutete es ein Opfer, den oder die "Leit-Schüler" abzugeben.

e) Nicht alle Eltern sind bereit, einer längeren Schulzeit zuzustimmen, unter Umständen eine finanzielle Mehrbelastung auf sich zu nehmen, wo in Zeiten wirtschaftlicher Hochkonjunktur sogar schwächer begabten T. rasche und nicht unansehnliche Verdienstmöglichkeiten winken. So kann nicht nur die elterliche Anregung für eine höhere Ausbildung unterbleiben sondern zu einer Gegenbeeinflussung des Kindes werden.

f) Es ist nicht anzunehmen, daß die Begabungsverhältnisse von Jahrgang zu Jahrgang in den T-Schulen konstant bleiben. Zudem ist für T. noch gänzlich ungeklärt, inwieweit sie der u.a. von K. Saller nachgewiesenen Änderung der Begabungsrichtung unterliegen, einem Umstand, dem bisher in der T-Bildung so gut wie keine Beachtung geschenkt worden ist.

Die Praxis gestaltet sich gegenüber den Vorberechnungen anders. Und wir glauben, dafür einige wesentliche Gründe gefunden zu haben. Es muß sogar sehr daran gezweifelt werden, ob ein einzelnes Bundesland imstande wäre, die Begabtenförderung mit einer jährlich neu beginnenden Aufbauklasse systematisch durchzuhalten, ohne dabei vorübergehend oder gar ständig das Ausbildungsniveau senken zu müssen. Was anfänglich über "Aufbauschulen" eines Landes gesagt wurde, muß nun sogar auf Aufbauklassen übertragen werden. Keine der zu referierenden drei deutschen Einrichtungen für begabte T. beschränkte bzw. beschränkt sich nur auf t. Schüler des eigenen Landes. Das "Einzugsgebiet" für die Begabtenklassen ist weiter gesteckt. Doch ist jeweils von der Landes-Schulbehörde bzw. vom Landschaftsverband zur Auflage gemacht, zunächst den eigenen Bedarf zu decken. So werden in Dortmund begabte t. Schüler aus Westfalen aufgenommen, obwohl der Aufbauzug grundsätzlich allen begabten t. Schülern des gesamten Bundesgebietes offensteht. Die Aufbauklassen in Berlin-Neukölln sollten zunächst alle begabten t. Jugendlichen der preußischen Provinzialtaubstummenanstalten zentral sammeln. Aber auch hier war allen begabten T. des Reichsgebietes die Aufnahme angeboten. Für Hamburg wurde das geplante Einzugsgebiet von O. Kröhnert (Anm.163) umrissen, nämlich der Stadtstaat Hamburg selbst, der Stadtstaat Bremen, Schleswig-Holstein und Niedersachsen. Die 1960 in Hamburg begonnene Aufbauklasse A 7 mit 9 Schülern entsprach durchaus nicht diesen Vorstellungen über die Einzugsgebiete. Anmel-

dungen von außerhalb Hamburgs lagen nicht vor, so daß die Auswahl der Aufbauschüler aus den Klassen 6 und 7 der Hamburger Gehörlosenschule getroffen werden mußte. Zudem ist nicht abzusehen, wie die Stabilität der Hamburger Begabtenförderung erhalten bleiben soll, wenn Niedersachsen als mitwirkender Partner, z.B. durch Einrichtung eigener Aufbauklassen an der Landestaubstummenanstalt Hildesheim, ausfallen sollte. Auch in Dortmund ist man nicht unbesorgt hinsichtlich der Kontinuität des Ausbildungsniveaus. Aufbauklassen der bisherigen Art müssen sehr danach trachten, ihre Einzugsgebiete zu erweitern, um sich genügenden und geeigneten Schülernachwuchs zu sichern. Sollten in anderen Bundesländern weitere Aufbauklassen errichtet werden, so wäre zu erwarten, daß die Länderklassen hinsichtlich der Einzugsgebiete und der Nachwuchsmöglichkeiten in immer größere Schwierigkeiten geraten. Eine Kontinuität im Ausbildungsniveau ist um so gefährdeter, je enger der Kreis gezogen ist. So sehr wir die Kulturhoheit der Länder bejahren, so sehr müssen wir aber andererseits bedauern, daß sie in der Frage der Begabtenförderung für T. einem entwicklungshemmenden Länderpartikularismus Vorschub leistet.

Es wird dies in unserer Untersuchung nicht der einzige Ort bleiben, an dem wir den Blick auf eine "gesamtdeutsche Lösung" (gemeint ist das Gebiet der Bundesrepublik Deutschland) zu richten versuchen. Es wäre zu prüfen, inwieweit eine private, gemeinnützige Gesellschaft, unterstützt von Verbänden, von Industrie- und Wirtschaftkreisen, von einzelnen Gönnern, vom Bund und von den Ländern, als verantwortlicher Schulträger für eine "Bundesschule für begabte Taubstumme" eingesetzt werden könnte. Es fehlt hier nicht an ähnlichen Beispielen im Ausland, wie noch zu zeigen sein wird. Unter Umständen könnte ein Landeskultusministerium, ein Bezirks- oder Landschaftsverband für die Übernahme gewonnen werden. Für die Eigenständigkeit einer solchen Einrichtung sprechen sehr gewichtige Gründe. Die Leitung einer normalen Mittel- oder Höheren Schule erfordert gründliche Sachkenntnis hinsichtlich der Psychologie, Pädagogik, Didaktik und der stofflichen Fragen dieses Schulzweiges. Der Leitung einer "Bundesschule für begabte Taubstumme" müßte diese Sachkenntnis zur Bedingung gemacht werden. Ihre spezielle Aufgabe aber wäre, dieses Sachwissen zu koordinieren mit dem über die T-Bildung. Die fruchtbringende Synthese aus Mittelschulwesen bzw. Höherem Schulwesen und T-Bildung kann aber nur in einer eigenständigen Schule erfolgen. Es ist ein grundsätzlicher Irrtum, zu erwarten, eine T-Grundschule könne en passant die Probleme einer höheren Ausbildung mitübernehmen. Sie müßte sich in einem hohen Grade überlasten. Sowohl Leitung als auch Kollegium einer "Bundesschule für begabte Taubstumme" hätten mindestens ebenso intensiven Kontakt zu Mittel- und Höheren Schulen zu pflegen wie zu T-Schulen. Dazu gesellten sich bald als entscheidende Aufgabengebiete Prüfung der Berufsmöglichkeiten, Berufsbe-

ratung, Berufslenkung, Hilfe bei der Berufswahl und rege Kontaktpflege mit weiterführenden Schulen für T. in der ganzen Welt.

Die deutschen Aufbauklassen beginnen ihre Arbeit nach dem 6. vollendeten Schuljahr. Diese formal-schulische Voraussetzung mußte in Dortmund aus technischen Gründen bei den 1957 und 1960 angelaufenen Aufbauklassen auf das vollendete 7. Schuljahr verlegt werden. In der Begründung für den "Aufbau" nach vollendetem 6. Schuljahr ist man sich, wie die praktische Handhabung in Deutschland beweist, einig. Nach dem 6. Schuljahr soll der formale Sprachaufbau beendet sein, was absolut nicht gleichzusetzen ist einem Perfektionismus in der Beherrschung der Sprache. Ein tatsächlicher, wenn auch relativer Abschluß des formalen Sprachaufbaues kann aber nur gewährleistet sein bei gleichzeitig vorhandener Sprachbegabung. Die Schriftleitung der Bl.f.T. versuchte im Anschluß an einen Aufsatz G. Lehmanns (Anm. 164) dazu praktische Hinweise zu geben. Die Anforderungen seien als erfüllt zu betrachten "wenn ein taubstummer Schüler im Klassen- und Schulverband sich über einfache, ihm naheliegende Dinge und Verhältnisse mündlich und schriftlich verständlich aussprechen kann, wenn er einfache Zusprache und einfache Buchsprache versteht, wenn er die übliche Umgangs- und Verkehrssprache anwendet, wenn er von sich aus liest und von sich aus äußert". F. Reich (Anm. 165) sprach in diesem Zusammenhang von einer "Meisterung der allgemeinen Pädagogik" nach sechs vollendeten Schuljahren in einer T-Schule, "Wenn wir den geistig normalen Taubstummen nach 6 Jahren nicht so weit entstummt und geistig gefördert haben, daß er von jedem Pädagogen unterrichtet werden könnte, - dann sollten wir öffentlich unsere Unfähigkeit, gegen die Stummheit der Taubstummen anzukämpfen, erklären und alle Anstalten schließen". Diese apodiktische, überspitzte Formulierung mußte zu spontanen Gegenäußerungen führen. E. Singer (Anm. 166) wies darauf hin, daß unter einem "geistig normalen Taubstummen" im Sinne F. Reichs doch sicherlich der gutbegabte T. zu verstehen sei. M. Schneider (Anm. 167) bezeichnete F. Reichs Formulierung als "Ungeheuerlichkeit" und parierte: "Es ist eben ein langer Weg von dem Wörtchen 'Papa' bis zu dem neutestamentlichem Spruch: 'Vater, vergib ihnen, denn sie wissen nicht, was sie tun!'". Verfasser weiß aus der Arbeit mit begabten Abschlußschülern und aus der Volkshochschularbeit mit begabten erwachsenen T., daß F. Reichs Forderung in praxi unerfüllbar ist. Wenn bei guter Sprachbegabung und nach einem gewissen Abschluß des formal-sprachlichen Aufbaues die Forderungen der Schriftleitung erfüllt sind, ist eine gewaltige Arbeit bewältigt. Mit der Einführung schwierigerer Sprachformen, durch erschwerte Buch- und gehobene Umgangssprache und durch die Notwendigkeit, komplizierte Sachverhalte nur mehr mit Mitteln der Sprache klären zu können, erwächst einer Aufbauklasse ein erneutes Sprachproblem, das an Kompliziertheit mit dem ersten formalen Sprachaufbau

der Grundschule nicht mehr verglichen werden kann und von einem Pädagogen ohne Fachausbildung in der Regel nicht zu meistern ist. Wir müssen davon absehen, dieser Frage - in extenso - nachzugehen. Wir können uns der Meinung nicht erwehren, daß F. Reichs Formulierung eine Schlußfolgerung ist aus dem Einzelfall Wladislaus Zeitlin (Anm. 168).

Die Dauer der Ausbildung in den zu referierenden deutschen Aufbauklassen betrug bzw. beträgt vier Jahre. Damit ist eine Übereinstimmung gegeben mit den vierstufigen normalen Mittelschulen in Bayern, die ebenfalls nach vollendetem 6. Volksschuljahr ihre vierjährige Ausbildungszeit beginnen (Anm. 169) während die dreistufige Mittelschule auf dem vollendeten 7. Schuljahr der Volksschule aufbaut (Anm. 170). Mit der letztgenannten Form der Mittelschule könnten die 1957 und 1960 an der Landesgehörlosenschule Dortmund angelaufenen Aufbauklassen in Vergleich gesetzt werden.

Allerdings sind nur formale Vergleiche möglich. Denn die Mittelschulen erreichen nach einer insgesamt zehnjährigen Ausbildungszeit "einen zwischen dem Lehrziel der Volksschulen und der Hochschulreife liegenden mittleren Stand der Allgemeinbildung (früher 'Mittlere Reife')" (Anm. 171). Könnte eine Begabtenklasse für T. nach gleicher Ausbildungszeit wie für Vollsinnige die "Mittlere Reife" erreichen, dann wären alle Argumentationen über die einzigartigen Schwierigkeiten der T-Pädagogik ad absurdum geführt. Dortmund begnügte sich mit dem Zeugnis über eine "schulwissenschaftliche Vorprüfung", einer Prüfung, der auch Vollsinnige mit gleichem Ausbildungsgang unterzogen werden, und die nicht auf dem Niveau einer Prüfung steht, die die "Mittlere Reife" zuerkennt. Sie gilt als "Nachweis einer ausreichenden schulwissenschaftlichen Vorbildung zur Aufnahme in die Seminare für Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen, Fachschulen für ländliche Haushaltspflegerinnen und ähnliche Institute, in die soziale Schule für Volkspflege und Musikhochschule (Privatmusiklehrer)" (Anm. 172). Das Bestreben des Kultusministeriums geht dahin, die "schulwissenschaftliche Vorprüfung" fallen zu lassen. Die t. Aufbauschüler sollen dafür nach dem erfolgreichen Abschluß der vierten Aufbauklasse ein darauf bezogenes Zeugnis erhalten. Wenn auch die oben genannten Lehranstalten zum Besuch für T. nicht in Frage kommen, so stehen auch ihnen Möglichkeiten offen, über die an anderer Stelle zu referieren sein wird. Gleiche Ausbildungszeit wie die normale Mittelschule bei entsprechend niedriger gesteckten formal-schulischen Zielen ist eine Möglichkeit, Begabtenförderung für T. zu betreiben, ohne die nötigen Konzessionen dem Gebrechen der Taubstummheit gegenüber zu ignorieren.

Die Leitung der Begabtenförderungsklasse Hamburg strebt eine möglichst enge Anlehnung an normale Mittelschulverhältnisse an mit dem folgerichtigen, definitiven Ziel einer fünfjährigen Ausbildungszeit mit dem Abschluß der "Mittleren Reife" für die dazu befähigten Schüler. Ob mit einem zusätzlichen Jahr

alle Rückstände gegenüber vollsinnigen Mittelschülern, ohne zu weit gehende Konzessionen beim Unterricht und bei den Prüfungen durch die Schulbehörde, aufzuholen sind, muß zumindest in Frage gestellt werden. Wir verweisen an dieser Stelle auch auf unsere Interpretation des "Einzugsgebietes" für Aufbauklassen. Nur bei außergewöhnlicher Begabung und bei nahezu idealen schulorganisatorischen Voraussetzungen innerhalb der T-Grundschule, um nur zwei der wesentlichen Faktoren zu nennen, wird diesem Vorhaben ohne verzehrende Überforderung von Schülern und Lehrern Erfolg beschieden sein. Die D.G.Z. vom 5.März 1961 teilt ihren Lesern mit, daß an der Begabtenklasse in Hamburg mit der Ableistung eines freiwilligen 10. Schuljahres und nach einer erfolgreichen Abschlußprüfung in den Prüfungsfächern der Mittelschul-Abschluß zuerkannt wird (Anm. 173). Die Schüler der Aufbauklassen in Berlin-Neukölln erhielten die Möglichkeit, im Rahmen einer Sonderprüfung, das Zeugnis der mittleren Reife zu erwerben (Anm.174). In den Worten G. Lehmanns klingen die damit verbundenen Schwierigkeiten nach. "Manche, die in ihren früheren Klassen gute Schüler waren, sind zurückgeblieben und darum vorzeitig entlassen worden. Und von denen, die heute noch in den Klassen sind, werden auch nicht alle das Ziel erreichen. Bestimmt wird nicht allen die mittlere Reife zuerkannt werden können" (Anm. 175). Von den zehn t. Jugendlichen, die die erste Aufbauklasse bis zum Ende absolvierten, erwarben sieben, von den fünf Entlaßschülern der zweiten Aufbauklasse drei das Zeugnis der mittleren Reife. Verfasser konnte sich beim Studium der Unterlagen über die Aufbauklassen in Berlin-Neukölln des Eindruckes nicht erwehren, daß die Aufbauschüler überfordert waren und nur mit letztem Aufwand das vorgegebene schulische Ziel erreichen konnten. Dies erachten wir als eine große Gefahr. Intellektuelle, leistungsgebundene Überforderung steht in direktem Gegensatz zu einem echten Bildungsanliegen. Um ein solches muß es aber auch der T-Begabtenförderung letztlich gehen. Das wurde bereits eingehend erörtert. Der umsichtig planenden und vorsichtig wägenden Leitung der Aufbauklassen in Berlin-Neukölln darf - post festum - nicht unterschoben werden, dieses Moment nicht gebührend in Betracht gezogen zu haben. Doch es galt, einer sehr skeptischen Lehrerschaft, Eltern und Behörden den Beweis zu erbringen, daß T. zu einer höheren Ausbildung fähig sind und daß die Errichtung einer entsprechenden Ausbildungsstätte gerechtfertigt ist.

In der von uns vorgeschlagenen "Bundesschule für begabte Taubstumme" müßte grundsätzliches formal-schulisches Ziel der Erwerb des Zeugnisses der mittleren Reife sein. Es ist zu erwarten, daß einige besonders begabte T. einen höheren Ausbildungsstand als den der "Mittleren Reife" anstreben. Die daraus für sie erwachsenden Probleme müßten von der Leitung und dem Kollegium dieser Schule in Zusammenarbeit mit normalen Höheren Schulen angegangen werden.

Die "Mittlere Reife", die tatsächlich von begabten T. erworben werden soll, darf nicht entwertet werden durch zu weitgehende behördlich genehmigte Änderungen im Lehrplan und durch behördlich gebilligte Erleichterungen bei der Prüfungsabnahme. Sachlich begründete Änderungen im Lehrplan gegenüber dem Lehrplan für normale Mittelschulen sollte man zwar anstreben, doch darf das Lehrgut nicht wesentlich quantitativ und unter keinen Umständen qualitativ hinter dem normaler Mittelschulen zurückstehen. Die unausbleibliche Folge wäre sonst eine zweitrangige "Auch-Mittlere Reife" für T..

Wir glauben, mit diesem Vorschlag weder einer "Vermehrung des akademischen Proletariats" (Anm. 176) Vorschub zu leisten noch das "Mißverhältnis zwischen Leistungswillen und Wirkenkönnen" (Anm. 177) zu vertiefen. Wir wollen den begabten T. nicht "dem Fluch der Lächerlichkeit" (Anm. 178) aussetzen und ihn nicht "ins Dunkel hinein" (Anm. 179) hetzen. Doch muß es Anliegen einer Begabtenschule für T. sein, den Makel "ihrer natürlichen Gebrechlichkeit und ihrer geistigen und sprachlichen Unbeholfenheit" (Anm. 180) möglichst abzubauen. Es geht uns um ein bestimmtes Maß echter Reife in der Persönlichkeitsentfaltung, um Schaffung der Voraussetzungen für qualifizierte Berufslehren und für den Besuch von Fachschulen. Es mag ein Charakteristikum deutscher Mentalität sein, Sachverhalte "bis zum bitteren Ende" durchzudenken und über negativen Denkergebnissen den praktischen Versuch zu unterlassen. Letzlich wird die Begabtenförderung für T. in der Bundesrepublik zwar theoretisch unterbaut sein, ihre definitive Form aber durch konsequente, konzentrierte Versuchsarbeit erfahren müssen. In diesem Zusammenhang ist beispielsweise die Grundeinstellung der schwedischen Begabtenförderung für T. bemerkenswert: "Skolan på Blockhusudden is an experimental school. We wanted to know for ourselves how far one can reach in the teaching of deaf children" (Anm. 181).

Nimmt man - wie das z.B. in England geschieht - allgemein einen durchschnittlichen sprachlichen Rückstand bei begabten T. von zwei bis drei Jahren gegenüber Vollsinnigen an, so müßte man bis zum Erwerb der "Mittleren Reife" eine Schulzeit von elf bis zwölf Jahren fordern. Man kann von einer Schulzeitverlängerung dieser Art wohl kaum absehen, wenn man den t. Jugendlichen zu bewußtem Bildungserleben verhelfen will und in ihnen Wohlausgewogenheit zwischen intellektueller Aufnahme, seelischer Verarbeitung und musischer Entspannung erzeugen will. Formal gilt es, die t. Mittelschüler den hohen Anforderungen von Fachschulen anzupassen. Um möglichst rasch mit einer auf ein höheres Ziel gerichteten Ausbildung beginnen zu können, empfiehlt es sich, die künftigen Mittelschüler nach vollendetem 6. Schuljahr zentral zu sammeln und sie zunächst in einem einjährigen "Präparanden-Kurs" auf die folgenden mindestens vier Jahre Mittelschulausbildung vorzubereiten. Ähnlich verfährt das "Gallaudet-College" in Washington, das für begabte t. Jugendliche ohne

senior high school-Ausbildung ein "Preparatory Department" (Anm.182) einrichtete. Es handelt sich dabei um einen einjährigen Vorbereitungskurs zur Aufnahme in die unterste Stufe des Colleges.

Die Heterogenität in den formal-schulischen Voraussetzungen der Schülerschaft gestaltet sich in den Aufbauklassen zu einer besonderen Schwierigkeit. Neuzugänge während des laufenden Schuljahres erweisen sich in der Regel, und erwartungsgemäß, als negativ. Den Jugendlichen fehlen - trotz ihrer Begabung - die von der Klasse inzwischen erworbenen Kenntnisse, die ja immer Fundament für weiteren Aufbau sind. Zudem muß die soziale Adaption an die neue Gruppe nachvollzogen und die Anpassung an bisher ungewohnte Arbeitsweisen und an ein erhöhtes Arbeitstempo erfolgen. Verfasser konnte persönlich diesbezügliche Beobachtungen in einer Aufbauklasse in Dortmund machen. Die Schwierigkeiten können abermals anwachsen, wenn beispielsweise ein Schüler aufgrund seines fortgeschrittenen Alters und der bereits über das 7. Schulbesuchsjahr hinaus abgeleisteten Schulzeit eine Aufbauklasse überspringt und in eine höhere eingegliedert werden muß. Die Aufbauklassen bisheriger Art sind einerseits auf Schüleranmeldungen mehr angewiesen als ihnen lieb sein kann und besitzen andererseits relativ wenig Möglichkeiten, bei der Einstufung die schulischen Voraussetzungen genügend zu berücksichtigen. Nur ein größeres Schulsystem für begabte T., wie wir es in der "Bundesschule für begabte Taubstumme" vorschlagen, kann diesen Schwierigkeiten erfolgreich begegnen.

T. Schüler sind grundsätzlich nicht von der Pflicht, eine Berufsschule zu besuchen, entbunden. Sie halten weder das Zeugnis der mittleren Reife in Händen (abgesehen von den Hamburger Bestrebungen), noch haben sie einen Beruf erlernt. Nach Meinung des derzeitigen Leiters der Gehörlosenschule Berlin und dort beschäftigter älterer T-Lehrer hatte die "Mittlere Reife" keinen Einfluß auf die Berufsschulpflicht der damaligen Aufbauschüler in Berlin-Neukölln. Die Berufsschulpflicht blieb abhängig von den tatsächlich ergriffenen Berufen. Die Abschlußprüfungen bei handwerklichen Berufslehren erforderten auch den Nachweis des Berufsschulbesuches. Auch heute noch besteht prinzipiell für die Dauer eines Lehrverhältnisses Berufsschulpflicht, gegebenenfalls über das 18. Lebensjahr hinaus. Inwieweit diese Bestimmungen bei den seinerzeitigen Aufbauschülern zur Wirkung gelangten, ist nicht mehr festzustellen (Anm.183). Bei der von uns vorgeschlagenen Schulregelung auf Bundesebene würde die Frage der Berufsschulpflicht zurücktreten bei Abschlußschülern, die die "Mittlere Reife" als Voraussetzung für den Eintritt in Fachschulen (z.B. Höhere Technische Lehranstalten, Fachschule für Chemotechniker/innen/) erworben haben. Dies träfe aber auch für Schüler zu, die sich für Berufe entscheiden, für die sie in der "Bundesschule" durch entsprechende "Wahlpflichtfächergruppen" (Anm.184) vorgebildet würden. Schüler, die in Handwerkslehren einzutreten wünschen, werden in der Regel bis zum Ende der Lehrzeit berufsschulpflichtig bleiben, "wenn fachlich aus-

gerichtete Berufsschuleinrichtungen vorhanden sind" (Anm. 185). Allerdings kann die Handwerkskammer in Einzelfällen "von der Einhaltung der vorgeschr benen Lehrzeit entbinden" (Anm. 186). Es wäre unseres Erachtens sinnwidrig, gegenüber den Behörden auf die Ausführungsbestimmungen zur Berufsschulpflic zu verweisen, wonach sich diese für Jugendliche mit geistigen oder körperlichen Mängeln nach den bestehenden Einrichtungen richtet. Es müßte unglaubhaft erscheinen, daß ein T. mit dem Zeugnis der mittleren Reife nicht imstande wäre, wenigstens mit befriedigendem bis ausreichendem Erfolg eine normale Berufsschule zu absolvieren. Zudem kann auf die in der Berufsschule vermittelten Berufskenntnisse nicht verzichtet werden. Die Frage, ob eine Lehrzeitverkürzung zu befürworten sei, müßte individuell und nicht generell gelöst werden.

Für einzelne begabte gehörgeschädigte Jugendliche, die den Anschluß an eine Höhere Schule gewinnen wollen, sollte die "Bundesschule" Mittel und Wege finden, die in diesem Zusammenhang nicht zu diskutieren sind, da keine Verbindung zur Erörterung der Berufsschulpflicht gegeben ist.

3) II. Schulform

Dieser Schulform sind Einrichtungen des Auslandes zuzuteilen, nämlich die "Oberschule für begabte Gehörlose oder Sekundarschule ohne Fremdsprachunterricht" (Schweiz) (Anm. 187), "Skolan på Blockhusudden" (Schweden) und "Alm offentlige framhaldsskole for døve og tunghørte" (Norwegen).

Diese Schulform weicht in zwei wesentlichen Punkten von den deutschen Aufbauklassen ab:

a) Die Grundschulzeit von acht oder neun Jahren wird vor dem Zugang zu der jeweiligen Aufbauschule abgeschlossen. Die folgenden Aufbaulehrgänge nehmen in der Schweiz und in Norwegen ein Jahr, in Schweden zwei Jahre in Anspruch. Allerdings bietet "Skolan på Blockhusudden" nicht nur diese Möglichkeit.
b) Die der II. Schulform zugeteilten Einrichtungen sind von den T-Grundschulen unabhängige Aufbauschulen, wenngleich die Schülerzahlen die Bezeichnung "Schule" nicht zu rechtfertigen scheinen (Anm. 188).

Schulträger für die Zürcher Oberschule ist die "Genossenschaft Taubstummenhilfe Zürich" (Anm. 189). In Schweden zeichnet als Trägerorganisation der Schwedische Pfadfinderbund verantwortlich. Eine Verstaatlichung wird angestrebt und ist in Vorbereitung (Anm. 190). Die norwegische T-Begabtenschule wurde gegründet "by The Education Fund for Deaf and Hard of Hearing" und ist seit 1952 vom Staat übernommen (Anm. 191).

In der Schweiz schließen die Aufbaulehrgänge unmittelbar an die neunjährige Grundschulzeit an, so daß von einem freiwilligen 10. Schuljahr gesprochen werden kann. In Norwegen sind die Verhältnisse anders. Die "Alm offentlige framhaldsskole" hatte zu Beginn des Schuljahres 1959/60 Schüler eingeschrieben, deren Lebensalter zwischen 14 und 19 Jahren lag (Anm. 192). Daraus darf gefolgert werden, daß nicht alle Schüler einen sofortigen Übertritt in die Aufbauschule vollziehen. Teilweise werden nach der Grundschulzeit Lehrverhältnisse eingegangen. Andere Jugendliche entschließen sich zunächst für den Besuch einer Berufsschule (vocational school). Dabei ist zu bemerken, daß es in Norwegen keine Berufsschulpflicht für T. gibt (Anm. 193).

Auch in Schweden scheint kein genereller unmittelbarer Anschluß an die Grundschule gegeben zu sein (Anm. 194).

Sowohl für als auch gegen den Beginn der Begabtenförderung nach abgeschlossener Grundschule lassen sich Begründungen finden. Gründe, die für eine Begabtenförderung nach abgeleisteter Grundschulzeit sprechen, wären u.a. folgende:

a) In dieser Altersstufe spielt mehr die eigene Entscheidung des Schülers eine Rolle. Etwas klarere Vorstellungen über individuelles Können und über die absoluten Grenzen der Leistungsfähigkeit können veranschlagt werden. Der Schritt vom Willensimpuls zur Tat unterliegt mehr der verstandesmäßigen Verarbeitung. Weniger die ideellen als vielmehr die pragmatischen Momente der Teilnahme an einer höheren Ausbildung können wenigstens etwas besser als ehedem übersehen werden.

b) Neben besserer Einsicht in individuelles Können und Grenzen der Leistungsfähigkeit können berufliche Wünsche in ihrer Zuordnung zu allgemeinen Anforderungen für diesen Beruf, zur allgemeinen Marktlage und zum formalen Ausbildungsziel der Begabtenabteilungen konkreter geäußert werden.

c) Unter der Voraussetzung, daß wesentliche Anforderungen an eine Begabungsentfaltung im schulischen Raum erfüllt wurden, haben sich jetzt günstige Konstellationen in den Begabungsdispositionen und Begabungen selbst deutlicher ausgeprägt und bieten dem beurteilenden Fachpädagogen sicherere Anhaltspunkte. Dies erleichtert auch die Abweisung Ungeeigneter, die allerdings mit pädagogischem Takt erfolgen muß.

d) Die t. Aufbauschüler, die, wie beispielsweise in Norwegen, vor ihrer weiteren Beschulung Berufsschulunterricht genossen haben und Lehr- bzw. Arbeitsverhältnisse eingegangen sind, bringen so einen pädagogisch auszuwertenden Vorrat an - wenn auch begrenzten - Lebenserfahrungen mit.

Grundsätzlich ist zu den angeführten Gründen, die für eine Begabtenförderung n a c h voller Grundschulzeit sprechen, zu bemerken: Der Erfolg bleibt in hohem Maße abhängig von der Qualifiziertheit der Grundschul-, besonders der Oberstufenausbildung.

Nun zählen wir die Gründe auf, die gegen diesen Modus ins Feld geführt werden könnten:

a) Die Voraussetzungen in den T-Grundschulen hinsichtlich der Begabungsentfaltungen sind erfahrungsgemäß nicht einheitlich positiv erfüllt. Schlechte schulorganisatorische Verhältnisse hemmen vielfach Begabungen in ihren Entfaltungsmöglichkeiten. Die Beseitigung dieser hemmenden Umstände setzt so im allgemeinen zu spät ein.

b) Ein Jahr einer höheren Ausbildung ist in jedem Falle zu wenig, da in diesem Jahr erst eine gewisse Koordinierung im Leistungsstand der Schüler angestrebt werden muß. Dieses Jahr dient auch dem Vertrautwerden mit anderen Methoden des Lernens, mit selbständiger Arbeitsweise, mit selbständiger häuslicher Vorbereitungs- und Nacharbeit, mit unter Umständen erstmaligem Leistungsnachweis unter scharfer Konkurrenz von Mitschülern. Nicht zuletzt fällt diesem Jahr die Aufgabe des emotionalen Ausgleichs gegenüber der Fülle von neuen Angemutetheiten und Forderungen zu. Zum Zeitpunkt einer relativen Erfüllung der gezeichneten pädagogischen Aufgaben aber werden die Schüler ihrer Entlassung zugeführt. So müssen pädagogische Akte, die vorbereitenden Charakter tragen und die auf Künftiges gerichtet sind, abgewertet werden.

c) Ein oder zwei Jahre einer höheren Ausbildung bieten die akute Gefahr des stofflichen Materialismus. Da die vorbereitenden Arbeiten des ersten Schuljahres und die jetzt zusätzlich drängenden stofflichen Belange aneinander geraten, ist das eigentliche Bildungsanliegen in Frage gestellt.

d) Die Harmonie zwischen stofflicher Bereicherung und sprachlicher Durchdringung muß sich zu ungunsten der Letzten auflösen. Die Annahme ist berechtigt, daß endlich die sprachliche Förderung mit Rücksicht auf die Wissensvermittlung unterbleiben muß. Es ist die Gefahr gegeben, daß damit konserviertes, steriles - weil auf die jeweilige Situation nicht anwendbares - Wissen angereichert wird.

e) Die erziehlichen Belange innerhalb der Begabtenförderung müssen notgedrungen abgeschrieben werden. Dies wird sich um so verhängnisvoller auswirken, als gerade bei T. Mängel im Sosein des Charakterbildes schwerwiegendere Urteile der Mitwelt nach sich ziehen als bei Vollsinnigen. Mängel dieser Art können die persönliche und berufliche Entfaltung stärker behindern als mangelhaftes Wissen.

f) Der Einstieg in die Begabtenförderung erfolgt zu einer Zeit, in der die beginnende oder bereits in vollem Gange befindliche Pubertätsproblematik die Schule ohnehin belastet. Ein ebenso abrupter Eintritt wie Abbruch der höheren Ausbildung behindert sowohl die schulischen Erfordernisse als auch eine pädagogisch vertretbare Berücksichtigung der Phasen körperlich-seelisch-geistiger Umwälzungen im t. Begabtenschüler.

g) Unter dem Druck wirtschaftlicher und finanzieller Gründe mag mancher begabte t. Jugendliche einer Begabtenförderung verlorengehen, der, hätte die Förderung zu einem früheren Zeitpunkt eingesetzt, besser ausgebildet die Schule verlassen könnte. Beispiele gleicher Berufsmöglichkeiten anderer Jugendlicher durch Berufslehre und -schule mit vorverlegtem Gelderwerb gegenüber dem Begabtenabteilungsschüler, können sich abermals negativ auswirken.

Formal-schulisches Ziel der Schweizer Oberschule für begabte Gehörlose ist der Erwerb des normalen Sekundarschulzeugnisses des Kantons Zürich (Anm. 195). Die Einseitigkeit eines solchen formalen Zeugnisses wird aufgehoben durch zwei Schulberichte im Jahr, die Begabung aufgrund der Leistungen und anderer Beobachtungen, Arbeitshaltung, Arbeitsweise und endlich charakterliche Momente zu beschreiben versuchen (Anm. 196). Der erste Bericht wird benötigt für die Berufswahl. Der pädagogische Wert dieses Verfahrens ist unbestritten.

Weder aus der Korrespondenz noch aus Broschüren mit bzw. über die schwedische und norwegische Begabteneinrichtung konnte Eindeutigkeit über formal-schulische Ziele gewonnen werden. Davon bildet lediglich eine aus sieben Jugendlichen (davon sechs hörrestig) bestehende Gruppe an der schwedischen Skolan på Blockhusudden eine Ausnahme. Diese Gruppe steht inmitten des Versuches, das Realexamen zu bewältigen. Dieses Examen dürfte im wesentlichen mit der deutschen "Mittleren Reife" vergleichbar sein. Diesen Schluß erlaubt folgender Hinweis: "As for those pupils who are going to take 'Realexamen' we have followed the syllabus of Swedish 4-year 'Realskola' (for normal children)" (Anm. 197). Wir gehen wohl nicht fehl in der Annahme, daß für die übrigen schwedischen Begabtenschüler das formal-schulische Ziel auf keinen Fall höher liegt als beispielsweise das der deutschen Aufbaustufe in Dortmund.

Im Gegensatz zu Norwegen besteht in der Schweiz die Pflicht, eine gewerbliche Schule (Berufsschule) zu besuchen. Diese Schulpflicht setzt mit Abschluß des Lehrvertrages ein, d.h. also im Anschluß an die Oberschule. Für die Mädchen ist ein Haushaltsobligatorium verbindlich und zwar auch für Schülerinnen der Mittelschule (Anm. 198).

Die Zürcher Oberschule steht primär gutbegabten T. des Kantons Zürich offen, aber auch, wenn es die Platzverhältnisse gestatten, Schülern der übrigen deutschsprachigen Kantone. Für Schweizer T. ist der Besuch der Oberschule kostenlos. "Ausnahmsweise können auch Ausländer aufgenommen werden" (Anm. 199).

Bezüglich der T-Bildung ist das Gesamtgebiet Schwedens in vier Distrikte aufgeteilt. In jedem Distrikt existieren mehrere Vorschulen (mit dem schwedischen Pfadfinderbund als Trägerorganisation, wobei Verstaatlichung angestrebt wird) und eine staatliche Heimschule. Die übrigen Einrichtungen für gehörgeschädigte Kinder, so z.B. Landesschwerhörigenschule, Fortbildungsschule, Land-

wirtschaftsschule für weniger begabte t. Jugendliche u.a. sind Zentraleinrichtungen für das gesamte schwedische Staatsgebiet. Auch Skolan på Blockhusudden ist eine eigenständige Zentralausbildungsstätte für begabte T. des gesamten schwedischen Reichsgebietes.

Im norwegischen Institut umfaßte das Einzugsgebiet im Schuljahr 1959/60 folgende Bezirke: Hedmark, Buskerud, Oppland, Vest-Agder, Hordaland, Sogn og Fjordane, Möve og Romsdal, Sör-Tröndelag, Nord-Tröndelag, Nordland, Troms, Finnmark (Anm. 200).

Folgerichtig begegnet uns auch in der II. Schulform aufgrund zu geringer Schülerzahlen das Prinzip der Zentralisierung der Begabtenförderung.

4) III. Schulform

In den niederländischen T-Schulen kennt man "spezielle Abteilungen für fortgesetzten Unterricht" (Anm. 201). Diese Sonderabteilungen sollen interessierten t. Jugendlichen, besonders den begabten unter ihnen, zugute kommen. Die Groninger T-Schule zählt im Augenblick zwei solcher Abteilungen. Eine organisatorische Eigenständigkeit ist also nicht gegeben. Dieser fortgesetzte Unterricht läuft vorerst noch parallel zum Berufsschulunterricht. Die Möglichkeit, die "speziellen Abteilungen für fortgesetzten Unterricht" zu einer bestimmte Berufe vorbereitenden Dauereinrichtung auszugestalten, wird ernsthaft geprüft. Die Kurse dauern drei bis vier Jahre und können auch nach der erfüllten Berufsschulzeit, bis zum 18. Lebensjahr, besucht werden. Ihr Charakter ist nicht betont allgemeinbildend sondern naturwissenschaftlich-merkantil bestimmt (Anm. 202). Das Leistungsniveau in den fünf dargebotenen Fächern erlaubt noch keinen Vergleich mit den Kenntnissen vollsinniger höherer Schüler in denselben Fächern.

In Frankreich obliegt dem Staat außer der Grundschul- auch die Berufsausbildung der T., die in der T-Anstalt im Anschluß an die achtjährige Grundausbildung durchgeführt wird und fünf Jahre in Anspruch nimmt. Danach können die t. Jugendlichen an der staatlichen Gehörlosenschule in Paris "noch an einem zweijährigen Fortbildungslehrgang - nach dem französischen Arzt Itard, "Cours Itard" genannt - teilnehmen, wenn sie bei Vollendung der Berufsausbildung das 21. Lebensjahr noch nicht erreicht haben" (Anm. 203). Die "Cours Itard" streben durch Weiterunterweisung in allen Fächern, durch besondere Betonung von Lebens- und Staatsbürgerkunde eine Abrundung des berufskundlichen Wissens und Könnens durch Allgemeinbildung an. Fast alle Berufsschüler nützen diese ihnen gebotene Chance und kommen so ausschließlich des Kindergartens auf eine Gesamtschulzeit von 15 Jahren (Anm. 204).

Wenngleich die niederländische und die französische Einrichtung nicht als Begabtenabteilungen bezeichnet werden dürfen, so bleibt ihre Bedeutung für unsere Fragestellung doch unbestritten.

a) Sowohl die "speziellen Abteilungen für fortgesetzten Unterricht" als auch die "Cours Itard" erzielen einen Ausbildungsstand, der über dem der Berufsschule liegt.

b) Auf dem festen Fundament eines erlernten Berufes versucht man, die t. Jugendlichen zu fördern. In den Niederlanden geschieht dies in fünf Disziplinen, in Paris in allen Schulfächern, wobei Lebens- und Staatsbürgerkunde im Mittelpunkt stehen. Besonders die französische Art läßt eine Wohlabgewogenheit zwischen Berufs- und allgemeinem Wissen erwarten. Das Einsetzen eines allgemeinbildenden Unterrichtes nach der Berufserlernung, in einem fortgeschrittenem Alter, wiegt schwerer als das gleiche Bemühen auf der Oberstufe der Grundschule. Dieses Wertes ist sich die Erziehungswissenschaft wohl bewußt. "...die Allgemeinbildung, grenzenlos fortgesetzt, würde ins Dilettantische und zur Pfuscherei führen. Die dialektische Lösung besteht also darin, daß der Weg zur Bildung mit einer universalen Schaffens- und Arbeitsbildung beginnt, um allmählich sich nach Neigung, Begabung und Bedürfnis zu spezialisieren, daß aber in der Ausbildung einer Meisterschaft der weitere Weg ins Universale zurückführt" (Anm. 205).

c) In der sich dem Ende zuneigenden Pubertätsperiode stehen noch einmal Lehrer bereit, die - besonders in Paris - der Sprache entscheidende Impulse vermitteln, Probleme des individuellen Daseins in einen größeren Zusammenhang stellen (Lebens- und Staatsbürgerkunde) und eine Wertewelt auszudifferenzieren helfen, die jetzt besser als ehedem - in Verbindung mit der Sprachförderung - typischer primitiver Züge entkleidet werden kann. Vielleicht wird man in den Niederlanden auf diese Momente mehr achten müssen.

d) Diese Bemühungen müssen sich auch als fruchtbar erweisen für die künftige Stellung im Beruf, für den Umgang mit vollsinnigen Vorgesetzten und Arbeitskameraden.

e) Die t. Jugendlichen haben günstige Voraussetzungen, im eigenen Beruf voranzukommen, den Anschluß an soziologisch höher gestellte und finanziell besser dotierte artverwandte Berufe zu finden und Zugang zu Fachschulen für Vollsinnige zu bekommen.

f) Sowohl in der niederländischen als auch in der Pariser Einrichtung entfällt eine Berufsberatung üblicher Art. Der Beruf ist vorgegeben und wird wohl in den meisten Fällen beibehalten werden. Nach der von uns angestrebten Begabtenförderung in einer "Bundesschule" steht der wichtige Schritt der Berufsentscheidung noch bevor. Wir sind dabei allerdings der Meinung, daß der Umfang der Berufsmöglichkeiten bei geschickter Beratung der Schüler, bei guter Informierung der Öffentlichkeit und durch intensive Aufklärungsarbeit gegenüber Wirtschaft, Industrie und Gewerbe ungleich größer sein wird.

g) In den Niederlanden und in Paris ist man nicht mit der Notwendigkeit konfrontiert, schulisch gelenkte Begabtenauslese betreiben zu müssen. Zweifellos kommt der freiwillige Entschluß zur Teilnahme an einem Förderungskurs dem Akt einer "Schülereigenauslese" gleich. Mögen auch Bereitschaft und Aufgeschlossenheit der t. Jugendlichen hoch zu werten sein, die Kluft zwischen Leistungswillen und Leistungsvermögen wird damit nicht durchgängig überbrückt werden können. Da beide Förderkurse keine speziellen Begabteneinrichtungen sein wollen, verliert dieses Moment an Wichtigkeit. Die Kursleitung trägt keine schwere Verantwortung, wenn Jugendliche unterwegs versagen. In Paris haben die t. Jugendlichen ihren Beruf bereits erlernt, in den Niederlanden sind sie dabei. So gibt es im Grunde für die Schüler nichts zu verlieren, aber Manches zu gewinnen.

h) Durch die schon beendigte Berufsausbildung bzw. durch den in Aussicht stehenden Abschluß derselben kann ruhige Gelassenheit anstelle von Nervosität die Erreichung gewisser Unterrichtsziele lenken. Stofflicher Materialismus kann weitgehend ausgeschaltet werden.

i) Die "Cours Itard" und "die speziellen Abteilungen für fortgesetzten Unterricht" übernehmen Fortbildungsaufgaben, die von freiwillig besuchten Abendkursen nach der Berufsschulzeit in diesem Ausmaß nicht mehr erfüllt werden können. Die während der Berufsausübung noch verfügbare Zeit für Abendkurse ist gering und steht in einem krassen Mißverhältnis zum Fortbildungsanliegen.

j) Vor allem den manuell Geschickten können die niederländischen und französischen Kurse in Verbindung mit ihren jeweiligen Berufen als weitere geistige Förderung dienen. T. Schüler, die einer verhältnismäßig langen Spanne bedürfen, um aus ihrer schulischen Mittelmäßigkeit herauszutreten und sich über den Durchschnitt zu erheben, erhalten eine Chance, die bei ihnen um vieles schwerer wiegt als bei vollsinnigen Jugendlichen.

k) Grundsätzlich glauben wir, daß Förderungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Berufsschule und Berufsausbildung zu bejahen sind. Man könnte sie in der Bundesrepublik vielleicht auf Landes- wenn nicht Regierungsbezirksebene ergreifen. Doch muß man damit rechnen, daß Zeiten wirtschaftlicher Hochkonjunktur solche Pläne nicht gerade unterstützen.

Es gilt, den T. ständig bewußt zu machen, daß Bildungsstreben nichts gemein hat mit Wohlstandsbegehren und materieller Besitzsucht. Außerdem müssen sie lernen, mehr auf die Zukunft als auf den Augenblick zu bauen. Sie sind oft vom Gegenständlichen, Naheliegenden und vom optisch Sinnfälligen gefangen und übersehen dabei, die eigene Lebensgestaltung auf die Zukunft hin abzustimmen, soweit dies in menschlicher Macht steht.

l) Anliegen einer Begabtenförderung für T. soll es sein, Begabungen frühzeitig zu erkennen, zu leiten und lenken und sie einer möglichsten Ausdifferenzierung zuzuführen. Gutbegabte T. sollen nicht frühzeitig auf einen Beruf festgelegt, sondern es soll danach getrachtet werden, den Umkreis ihrer beruflichen Möglichkeiten zu erweitern. Aus diesen Gründen kann der Weg über Berufslehre und -schule nicht der verbindliche sein.

5) IV. Schulform

In diese Kategorie der Schulformen lassen sich einfügen die englische "Nutfield Priory Secondary School for the Deaf" und zahlreiche Oberstufenabteilungen amerikanischer T-Schulen, die high-school-Charakter tragen.

Gegenüber der Mary Hare Grammar School und der Burwood Park School gilt die Nutfield Secondary School als "a Surrey County School, founded and administered by the local education authority" (Anm.206). "Nutfield Priory is in fact the modern element, so far as the deaf are concerned, of the grammar-technical-modern pattern of post-war education in this country" (Anm. 207). Die Schülerzahl beträgt 80 Knaben und Mädchen, die alle mindestens "a normal range of intelligence" (Anm.208) aufzuweisen haben. "Normaler Grad an Intelligenz" ist keine eindeutige Aussage. Ihr kann u.a. eine persönlich-fachliche Bescheidenheit des Briefschreibers zugrundeliegen.

Daß es jedoch bei den Nutfield Priory-Schülern sich nicht um graduell gleiche Begabungen handeln kann wie bei denen der Mary Hare Grammar School und Burwood Park School (V. Schulform), wird aus zwei Tatsachen ersichtlich.

a) Die Nutfield Priory School widmet nach Aussage von J.H. Clark der Frage besonders Begabter große Aufmerksamkeit, während dies für die englischen Institute der V. Schulform als selbstverständlich gilt.
b) Die Bestqualifizierten der Nutfield School streben das "Nutfield Priory School-Certificate" an, das Zeugnis über eine abgeleistete interne Prüfung im Gegensatz zu den dem Oxforder Prüfungsmaßstab unterliegenden externen Prüfungen für Schüler der Mary Hare Grammar School und der Burwood Park School.

Das Einzugsgebiet für diese Schule weist einen bedeutend geringeren Umfang auf gegenüber dem der beiden Oberschulen. Die Grafschaft Surrey ist mit einigen Schülern vertreten, viele kommen aus benachbarten Gegenden und wenige Schüler stammen aus Orten, die so weit entfernt sind wie Wales und Nottingham. Das Institut ist eine Wochen-Heimschule. Soweit wie möglich verbringen die Jugendlichen das Wochenende in ihren Heimatorten.

Mit dem Abschluß der oben genannten internen Prüfung verlassen die Schüler mit 16 Jahren ihre Ausbildungsstätte. Doch gibt man sich damit zu

Recht nicht zufrieden. "The deaf child is not ready, educationally, emotionally, socially, in our opinion, to get out into the world at the age of 16" (Anm. 209). So strebt die Schulleitung eine Schulzeitverlängerung von mindestens einem Jahr an.

Dieser Schultypus (Secondary Modern School) wird nur verständlich, wenn man ihm die Gesamtorganisation des englischen Schulwesens zugrundelegt. Wir werden in Anmerkung 212 innerhalb der V. Schulform eingehend darauf verweisen. Es ist keinesfalls überraschend, wenn der für alle Oberstufen der englischen Normalschule vorgesehene Schultypus für die an Zahl geringen T. nicht in der gleichen Quantität anzutreffen ist sondern sich zunächst auf ein Institut konzentriert. Es ist aber nicht auszuschließen, daß eine deutsche Bundesschule für begabte T. im Stadium des Nachweises ihrer Existenzberechtigung ähnliche Verhältnisse zeigen wird.

Zahlreiche Oberstufenabteilungen der amerikaniskchen T-Schulen haben high-school-Charakter (junior high school und senior high school). Die elementary school dauert in der Regel acht Jahre, in manchen Staaten weniger. Wenn sie weniger als acht Jahre in Anspruch nimmt, werden die folgenden Jahre als junior high school bezeichnet. Normale high school ist die vier Jahre laufende senior high school (Anm. 210).

Dies bedeutet von vorneherein, daß von einer Begabtenauslese und von höheren Leistungsanforderungen etwa nach dem deutschen Muster Abstand genommen werden muß. Dies wird auch unterstrichen durch den vergleichsweisen Umstand, daß die high schools (Anm. 211) in den USA heute von 95-100 % aller Schüler besucht sind. Bisher war die Grundtendenz der amerikanischen high schools sehr pragmatisch bestimmt. Sie vermitteln auch eine Berufsausbildung und dienen nicht mehr in akzentuierter Weise einer Vorbereitung für College und Universität. Inwieweit der Wandel in den politischen Grundsätzen der USA hier entscheidende Umstrukturierungen veranlassen wird, bleibt abzuwarten. Unbestimmt ist vor allem, inwieweit von diesen Umstrukturierungen die high school-Abteilungen der T-Schulen betroffen sein werden.

6) V. Schulform

Die englische "Mary Hare Grammar School" in Arlington Manor, Newbury, entspricht dem wissenschaftlich-akademischen Schultypus für Vollsinnige (Secondary Grammar School), die "Burwood Park School" in Walton-on-Thames, Surrey, dem der Technischen Oberschule für Vollsinnige (Secondary Technical School). Auffallend bei diesen englischen höheren Schulen für T. ist eine starke Angleichung an das allgemeine Schulsystem (Anm. 212).

Die ehemalige private Schule Mary Hare's für T. konnte durch die "Education Act" von 1944 in eine Höhere Schule für T. umgewandelt werden. Die

Verhandlungen mit dem Erziehungsministerium führte im Auftrag Mary Hare's ein Kuratorium. Das Ergebnis dieser Verhandlungen war die Anerkennung der Mary Hare Grammar School als "Boarding Secondary Special School" (Anm. 213), der ersten Schule dieser Art für T. in England (Anm. 214). Schulträger ist der "Board of Governors", bestehend aus dem Kuratorium und vier Vertretern "of various educational interests" (Anm. 215). Die Schule ist ebenfalls staatlich anerkannt.

"Burwood Park School wurde gegründet von Lady Patricia Lennoxboyd. "Burwood Park House was transferred as a gift to the Trustees for use as the school by Lord Iveagh, and the property is vested in the official Trustees of Charity Lands" (Anm. 216). Auch diese Schule ist staatlich anerkannt.

Eine sehr enge Koordinierung der beiden Schulen ist zu ersehen aus den gemeinsam durchgeführten Aufnahmeprüfungen und der gemeinsamen Eingliederung von Schülern, je nach Eignung, in eine der beiden Ausbildungsstätten. Auch ein Wechsel innerhalb der beiden Schulen kann vorgenommen werden, wenn dies als notwendig erscheint. Erweist sich ein Schüler bei der Aufnahmeprüfung als geeignet für beide Schulen, so liegt die endgültige Entscheidung bei den Eltern.

Folgende wesentliche Abweichungen gegenüber der Mary Hare Grammar School sind zu nennen:

a) Resthörigen bzw. schwerhörigen Kindern wird keine Aufnahme in die Schule gewährt. Sie bleibt beschränkt auf volltaube Knaben. Für volltaube Mädchen gibt es zur Zeit in England noch keine der Burwood School adäquate Einrichtung.
b) Die Burwood Park School betont mehr die technischen und naturwissenschaftlichen Aspekte, jedoch nicht in einem Umfange, daß von einem Technischen Institut für T. gesprochen werden dürfte. Die Schule sieht ihre vornehmste Aufgabe darin, auf eine qualifizierte Allgemeinbildung hinzuzielen. Dem Sprachunterricht in allen möglichen Formen wird alle Aufmerksamkeit gezollt.

Das "Gallaudet College" in Washington, USA, "is a private corporation" (Anm. 217), die 1864 durch "Act of Congress" (Anm. 218) als "The National Deaf-Mute College" (Anm. 219) gegründet wurde.

Die Stiftungsurkunde unterzeichnete Präsident Abraham Lincoln. Im Jahre 1894 wechselte die Bezeichnung über in "Gallaudet College" zu Ehren von Thomas Hopkins Gallaudet, dem Begründer der ersten "permanent" (Anm. 220) T-Schule in den USA. Sein Sohn Edward Miner Gallaudet war erster Präsident des Colleges.

Das Gallaudet College ist bekannt als "The world's only college for the deaf" (Anm. 221). Die Cellesche Zeitung vom 15. 7. 1950 bringt einen Artikel über das Gallaudet College unter der Überschrift "Universität für Taubstumme",

während sich die Ausgabe der D. G. Z. vom 1. 8. 1956 (Anm. 222) mit der Bezeichnung "Gehörlosen-Hochschule" begnügt. Eine Differenzierung zwischen den Begriffen Hochschule und Universität ist durch folgende Aussage getroffen: "...dann steht den besonders Begabten die Gallaudet-Hochschule offen, und wenn sie ganz besonders tüchtig sind und die Sprachschwierigkeiten irgendwie mit besonderer Hilfe überwinden, auch die Universitäten" (Anm. 223). K. Kuder geht noch einen Schritt weiter, indem er das amerikanische College im ganzen mit der Oberstufe unserer Gymnasien vergleicht und es mit ihnen und unseren Höheren Technischen Lehranstalten auf eine Ebene stellt (Anm. 224).

Das Studium eines der Vorlesungsverzeichnisse des Gallaudet Colleges (Anm. 225) läßt auch für uns im großen und ganzen keine andere Deutung zu als sie K. Kuder gegeben hat, wenngleich eine beachtliche Reihe der angekündigten Vorlesungen auf Universitätsniveau für untere Semester schließen läßt. Einschränkend muß hier allerdings gesagt werden, daß die anspruchsvolle Formulierung von Themen im Vorlesungsverzeichnis wenig aussagt über Umfang und Tiefe des tatsächlich Dargebotenen.

Da sich das Unterrichtsniveau nach dem jeweiligen Fach, der Klassenfrequenz und der Vorbildung der gehörgeschädigten Studenten richtet (Anm. 226), scheint auch eine gewisse Parallelität mit Kursen an deutschen Volkshochschulen gegeben zu sein. Dieser Gedanke läßt sich bekräftigen durch die Tatsache, daß das Vorlesungsangebot von wissenschaftlichen Fächern bis zu Kursen wie Hauswirtschaftskunde, Maschinenschreiben, Schauspielstudio, Aquarellmalen, praktische Lebenskunde und dgl. reicht (Anm. 227).

Die Bezeichnung "Universität" für das Gallaudet College kann, vom amerikanischen Standpunkt aus gesehen, nicht als grundsätzlich falsch gelten. "Universität ist die höhere Stufe, College ist etwas darunter, aber beide überschneiden sich auch". "...das Niveau der einzelnen Lehranstalten, das gilt sowohl für College als auch für Universität, ist außerordentlich verschieden" (Anm. 228).

Das Gallaudet College ist anerkannt von der "Middle States Association of Colleges and Secondary Schools" (Anm. 229). Es erhält etwa 70 % der Betriebskosten von der Regierung, die gleichzeitig alle Gebäude erstellt und sie nach Fertigstellung der Trägerkorporation übereignet. Der Kostenausgleich zur Instandhaltung des Colleges erfolgt mittels der Unterrichtsgelder (Anm. 230).

Mary Hare Grammar School zählte zur Zeit der Anerkennung als Höhere Schule 42 Schüler und Schülerinnen. Diese Zahl stieg ständig an und verdreifachte sich bis zum September 1958 auf etwa 120 (Anm. 231). Die durchschnittliche jährliche Eintrittszahl neuer Schüler wurde mit 17 angegeben. Dies bedeutet, daß wenigstens zur Zeit der Berichterstattung durch die Schulleitung 3, 8 Prozent der t. Kinder Englands jährlich die Oberschule durchlaufen. Bei den Vollsinnigen finden sich jährlich 20% Oberschüler (Anm. 232). Dazu wird

die Meinungve rtreten, daß einige begabte T., die in einer Höheren Schule für Normalsinnige inskribiert sind, die Unterschiedlichkeit des Prozentsatzes überhaupt nicht, und begabte t. Schüler, die zur Burwood Park School gehören, nur unwesentlich beeinflussen.

Burwood Park School wird im Augenblick von 43 Schülern besucht (Anm. 233).

Im Jahre 1960 erfaßte das Gallaudet College 385 Studenten. Die Bemühungen gehen dahin, das Fassungsvermögen der Hochschule so zu erweitern, daß 500 bis 700 Studenten und Studentinnen betreut werden können.

Die gesamte Grammar-School- bzw. Technical School-Ausbildung für T. in England sind Fünfjahres-Kurse. Außer den Aufnahmeprüfungen gilt als formal-schulische Norm zur Aufnahme ein "Wortschatzalter" von nicht unter neuneinhalb Jahren (Anm. 234) bzw. ein Intelligenzquotient im Wechsler Verbal-Test nicht unter 75 (Anm. 235).

Die Aufnahme in das Gallaudet College setzte normalerweise eine abgeschlossene senior high school-Ausbildung voraus. Die meisten T-Schulen, die Jugendliche zum Gallaudet College entsenden, können jedoch keinen einheitlichen Oberstufenabschluß bieten. Nur wenige der Schulen besitzen ein ausgebautes senior high school-System, das ohnehin nicht mehr auf die Begabten eingestellt ist. Die normalen public high schools sind, ohne jedwede Hilfe seitens der T-Lehrer, in der Regel nicht imstande, T. mit Erfolg zu beschulen. So griff die Leitung des Gallaudet Colleges zur Selbsthilfe und gründete das "Preparatory Department", das bei der Interpretation der I. Schulform bereits hervorgehoben wurde. In diesem Präparandenkursus kann innerhalb eines Jahres die senior high school-Ausbildung sozusagen nachgeholt werden. Von der obligatorischen Eintrittsprüfung abgesehen (Anm. 236), haben sich alle künftigen, im Durchschnitt 19 Jahre alten Studenten zu Beginn der College-Studien einer erneuten Prüfung zu stellen. Das Resultat entscheidet darüber, ob ein Student dem "Preparatory Department" oder der "Freshmen-class" zugeteilt wird. Mit dieser beginnt das eigentliche erste Studienjahr; das zweite Studienjahr wird "Sophomor"-Jahr (Anm. 237) genannt und dient besonders dazu, den Studenten bei der endgültigen Wahl ihres Fachstudiums zu helfen. Nach dem dritten, dem "Junioren"-Jahr folgt das "Senioren"-Jahr, die Studienabschlußklasse.

Formales Ausbildungsziel in den englischen Höheren Schulen ist die Erlangung des "General Certificate of Education" (G.C.E.), eines Haupt- bzw. allgemeinen Unterrichtszeugnisses. Das "G.C.E." zeigt an, in welchen Fächern der Kandidat das 'O' Level und in welchen er das 'A' Level bzw. das 'S' Level erreicht hat (Anm. 238). Es wird dabei den t. Schülern vieles abverlangt, und es darf daher nicht erstaunen, daß erfolgreiche Abschlüsse nicht selbstverständlich sind.

Einschränkend muß für die Burwood Park School gesagt werden, daß dort im Augenblick das Ausbildungsniveau in den Grund- und Wahlfächern das 'O' Level nicht übersteigt. Noch verlassen die ausgebildeten Burwood Park-Schüler ihr Institut, um dann Stellen in der technischen Industrie anzutreten. Doch wird angestrebt, "to raise the standards being reached by our pupils so that they will be eligible for admission to University and Technical Colleges" (Anm. 239). Praktisch würde das bedeuten, daß künftig in der Burwood Park School auch 'A' und 'S' Levels in einzelnen Disziplinen erreichbar sein werden. In der Folgezeit eintreffende Erfolgsberichte werden dann um so höher zu bewerten sein, als sie mit volltauben Jugendlichen erzielt wurden.

Dem deutschen Mittelschüler, der den Stand der "Mittleren Reife" anstrebt" (Anm. 240), ist eine Reihe von Kern- und Wahlpflichtfächern vorgegeben, in denen er geprüft wird. Der Oberschüler, der beispielsweise in Bayern nach der 6. Klasse, ebenfalls auf dem Stand der "Mittleren Reife", abgeht, hat zwar an keiner eigentlichen Abschlußprüfung teilgenommen, ist aber in allen Unterrichtsfächern durch laufende Schulaufgaben geprüft und entsprechend benotet.

In England ist das Prüfungssystem dynamisch gehalten und auf die freie Wahl des Schülers ausgerichtet. Die Jugendlichen der Mary Hare School konzentrieren sich auf das oder die Fächer, die ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechen bzw. die für bestimmte Berufe obligatorisch sind. Hierin melden sie sich dann zur Prüfung.

So ist z. B. das Bestehen einer Prüfung auf dem 'A' Level, und zwar in mehreren Fächern, Voraussetzung für den Eingang in verschiedenste Berufe. "'A' Level tests are also required for some professions as minimum entry standards" (Anm. 241). Der Beruf eines Buchhalters erfordert den Nachweis der erfolgreichen Prüfungsteilnahme in fünf Fächern auf dem 'O' Level in einem Prüfungstermin, d. h. entweder im Frühjahr oder im Herbst. Zwei von diesen Fächern müssen Englisch und Mathematik sein. Um in die Dienste des Civil Service treten zu können, ist "the minimum requirement two passes at the 'O' Level - one of which must be in English language". Als Ingenieurs-Kandidat muß der Schüler in vier Fächern auf dem 'O' Level eine Prüfung ablegen (Anm. 242). Zur Einschreibung in einer britischen Universität bedarf es des erfolgreichen Prüfungsabschlusses auf dem 'A' Level in den Fächern, die an der Universität belegt werden sollen bzw. die für das Studium eines speziellen Universitätsfaches mit Nebenfächern als Voraussetzung gelten.

Aus diesen Darlegungen wird ersichtlich, daß das Prüfungssystem an den englischen Oberschulen gerade t. Jugendlichen gerecht werden kann. Damit findet auch, zunächst in einem Punkt, die offensichtliche Überlegenheit der englischen T-Begabtenförderung gegenüber der deutschen eine natürliche Erklärung.

Die neuerlichen Bemühungen um eine Revision des Oberstufenunterrichts

an deutschen Höheren Schulen zeigen eine deutliche Annäherung an englische Vorstellungen und Praktiken. Von solchen prinzipiellen Entscheidungen innerhalb des allgemeinen Mittleren und Höheren Schulwesens werden auch solche für eine T-Begabtenförderung abhängig sein, wenn ein Status der Zweitrangigkeit vermieden werden soll.

Das Gallaudet College kennt einmal ein praktisches Ausbildungsziel. Während des letzten Studienjahres ist den Studenten die Möglichkeit geboten, sich im "Gallaudet's Department of Education" (Anm.243) zum T-Lehrer oder zum Verwaltungsangestellten an T-Schulen ausbilden zu lassen. Der Grad für künftige T-Lehrer lautet "Master of Science in Education" (Anm.244). Das Zeugnis für fertig ausgebildete Verwaltungsangestellte an T-Schulen ist das "Diploma in Administration of Schools for the Deaf" (Anm.245). Das Gallaudet Department (Graduate Department) nimmt außer begabten t. auch vollsinnige Studenten und Studentinnen auf, unter der Voraussetzung, daß sie bereits an einem anderen College den "Bachelor"-Grad erworben und pädagogische Vorlesungen gehört haben. Selbstverständlich müssen auch die t. Studenten vor ihrer T-Lehrer-Ausbildung graduiert sein. An das Gallaudet College angegliedert ist die "Kendall School", eine Übungsschule für die werdenden t. oder vollsinnigen T-Lehrer.

Da die Mehrzahl der Studenten nicht den T-Lehrer-Beruf anstrebt, ist das andere Ausbildungsziel des Colleges, seine Studenten zum Erwerb eines der möglichen akademischen Grade fähig zu machen, wie "Associate in Arts" (Anm. 246), "Associate in Applied Science" (Anm.247), "Bachelor of Arts" (Anm. 248), "Bachelor of Science" (Anm.249). Diese Grade berechtigen zum Weiterstudium an Universitäten. Doch wird ein Universitätsstudium lediglich für eine Minderheit in Frage kommen. "Many for our graduates go into laboratory work, some as chemists some as bacteriologists, others as biologists, others go into Government service. They hold positions in the Air Force, in the Department of Agriculture, and the Department of Commerce" (Anm.250).

Für die Nichtgraduierten wird festgestellt: "The college provides its undergraduates with a common background in the liberal arts enabling them intelligently to assume their roles in modern society" (Anm.251).

Ein Beratungsprogramm sieht großzügige Hilfestellung bei der Berufsfindung vor und ist auf "fulltime employment" (Anm.252) für die Absolventen bedacht. Diesem Ziele dienen auch "visitor's programs" (Anm.253), d.s. Orientierungskurse für Berufsberater, Wohlfahrtsangestellte u.a., die Einblick in die T-Problematik gewinnen möchten.

Abgesehen von der Schwierigkeit, akademische Grade, Prüfungssysteme u.ä. verschiedener Länder oder gar Erdteile miteinander in Vergleich zu setzen, erscheint uns eine Interpretation der Gallaudet College-Einrichtung an dieser Stelle als verfrüht. Wir werden unter 2) Anliegen der Methodik, des III. Hauptteiles dafür erst eine breitere Ausgangsbais zu schaffen haben.

Besondere Erwähnung verdient die Ausübung des T-Lehrer-Berufes durch T. bzw. Ertaubte. Während man im deutschsprachigen Raum ein derartiges Beginnen damit ablehnt, ein T. bzw. Ertaubter könnte nicht nur nicht die sprachliche Förderung der ihm Anvertrauten vorantreiben sondern würde sie rückäufig werden lassen, vertritt man in den USA den Standpunkt, daß es für T. in jeder Hinsicht anregend sein müsse, Tag für Tag einen erfolgreichen Schicksalsgefährten als Lehrenden vor sich zu haben. Beide Meinungen sind an sehr differierende Grundvoraussetzungen kulturell-geistiger Art gebunden. Jenen Berechtigung zu- oder abzuerkennen, ist nur möglich, wenn diese kulturell-geistigen Voraussetzungen bei der Beurteilung mitberücksichtigt sind. Es geschieht häufig, daß begabte erwachsene Gehörlose in der Frage des T-Lehrer-Berufes immer wieder auf das amerikanische Beispiel verweisen. Man sollte versuchen, ihnen die Entwicklung des deutschen T-Bildungswesens in seinen Grundzügen, gezeichnet von einer tragenden kulturellen Entwicklung, begreiflich zu machen; die Verständigen unter ihnen würden so lernen, warum ihnen dieser Wunsch nach verantwortlicher Mitbeteiligung an der praktischen T-Pädagogik nicht erfüllt werden kann. Ob man einzelne T. oder Ertaubte auch von einer Ausbildung in manuell-künstlerischen oder der Körpererziehung dienenden Berufen zurückhalten soll, nach deren Beherrschung sie vereinzelt an T-Schulen tätig wären, bleibt sehr fraglich. Grundsätzlich sollte man eine solche Möglichkeit wohl nicht fallen lassen; die Zahl der Geeigneten wäre sowieso außerordentlich niedrig. Ablehnung von vorneherein widerspräche auch einer kritisch-wissenschaftlichen Einstellung, negierte einige praktische Fälle in der Geschichte der deutschen T-Bildung und verweigerte aus festgefahrenen Prinzipien heraus die Verifizierung bestimmter Grundrechte eines begabten T.. Berücksichtigt man die psychischen Gegebenheiten der T., so müßte der Versuch ihres tatsächlichen Einsatzes als Werk-, Zeichen- oder Turnlehrer sorgfältig eingeleitet und behutsam gelenkt werden. Die Probanden selbst sollten auf das von ihnen eingegangene Risiko aufmerksam gemacht werden.

Einzugsgebiet für die englischen T-Oberschulen ist das gesamte Territorium der britischen Inseln. Die Beschickung mit geeigneten t. Jugendlichen durch T-Grundschulen ist mit ähnlichen Vorurteilen und Einwänden verbunden, wie wir sie von Deutschland her kennen. "It seems that some of the Primary Schools have determined they can cater for the future of even the brightest of their pupils" (Anm. 254).

Das Gallaudet College besuchen T. aus den USA und aus Staaten der ganzen Welt. Im Jahre 1956 (Anm. 255) waren als Einzugsgebiete folgende Staaten verzeichnet: Schweden, Norwegen, England, China, Indien, Transjordanien, Italien, Kanada. Es liegt auf der Hand, daß diese Weite des Einzugsgebietes in Verbindung mit der hohen Zahl der Studierenden und den später noch zu

besprechenden pädagogisch förderlichen Faktoren optimal eine Durchdifferenzierung nach Begabungen und das Eingehen auf diese Begabungen gewährleistet.

7) VI. Schulform

In die VI. Schulform beziehen wir vier in den USA praktizierte Möglichkeiten sowie die sowjetrussischen Intentionen zur Förderung begabter T. mit ein.

1. Möglichkeit: Besuch einer high school für Normalsinnige durch begabte T. (nach Absolvierung der T-Grundschule bzw. der junior high school-Klassen), ohne spezielle Hilfe durch T-Lehrer, im Sinne einer Integration T. und Vollsinniger auf high school-Ebene (Anm. 256).
2. Möglichkeit: Eintritt in eine spezielle high school-class für T., die einer normalen Höheren Schule eingefügt ist. In New York gab es zur Zeit der Berichterstattung (Anm. 257) sechs solcher Klassen in verschiedenen städtischen Oberschulen. Ein T-Lehrer wirkt dort täglich als Hauslehrer der Oberschule (home room teacher) und Unterrichtsberater (program advisor). Während einer bestimmten Zeit des Tages faßt er die t. Schüler zusammen, die übrige Zeit dagegen arbeiten sie in ihren regulären Abteilungen mit.
3. Möglichkeit: T. Schüler sind Angehörige einer gewöhnlichen high school unter wöchentlicher Führung und Hilfeleistung durch einen T-Lehrer (Anm. 258). Dieser Versuch wurde ebenfalls an städtischen Oberschulen New Yorks durchgeführt.

   Durch die große Freiheit hinsichtlich des Besuches von Schulen und Schuleinrichtungen in den USA darf nicht ohne weiteres gefolgert werden, daß es sich bei den t. Jugendlichen, die ohne offizielle Hilfen am gewöhnlichen high school-Unterricht teilnahmen, um die bestbegabten handelt. Ebensowenig ist der Schluß berechtigt, daß T. mit wöchentlicher Förderung durch einen T-Lehrer als begabter anzusehen sind als diejenigen, die täglich durch einen Fachpädagogen zusammengefaßt werden.

   T. Schüler haben schon während der letzten dreißig Jahre die New Yorker städtischen Oberschulen besucht. Nicht allen war der Erfolg beschieden. Doch ist die Erfolgsquote der t. Jugendlichen, die bis zum Abschluß bleiben, günstig im Vergleich zu vollsinnigen, die ebenfalls den Schulabschluß erreichen (Anm. 259).
4. Möglichkeit: Was das Prinzip der Integration T. und Vollsinniger betrifft, so verfährt die Clarke School (Anm. 260) grundsätzlich gleich. Sie ist eine privat unterhaltene Schule mit Heim in Northampton im Staate Massachusetts. In der praktischen Handhabung der Begabtenförderung jedoch weicht sie vom New Yorker Beispiel ab, und zwar durch einen großange-

legten Führungs- und Beratungsdienst, der sich allerdings nicht nur auf Begabte erstreckt. Bereits vor der Entlassung aus der Clarke School werden Eltern und Jugendliche über geeignete, weiterführende Schulen unterrichtet und beraten. Die Berater verfügen über eine größere Auswahl von psychologischen Untersuchungsverfahren. Für Schüler, die direkt ein Arbeitsverhältnis antreten wollen, sorgt die staatliche Berufseingliederungsabteilung (Anm. 261).

In dem für die Clarke School zuständigen Bereich gibt es zahlreiche Schulen für Vollsinnige. Diese Schulen bieten grundsätzlich geeigneten Abgangsschülern der Clarke School die Aufnahme an. Es sind das z.B. klassische Oberschulen mit Betonung der humanistischen Fächer, Technische Oberschulen mit dem Nachdruck auf Mathematik und Naturwissenschaften, Berufsoberschulen ohne Fremdsprachunterricht und unter starker Hervorkehrung der praktisch manuellen Unterweisung, kaufmännische Schulen und solche für Kunst und Entwurf.

Der Erfolg des Beratungsprogrammes wurde mittels 256 Fragebogen, versandt an ehemalige Angehörige der Clarke School, empirisch nachgeprüft. Das Ergebnis liefert ein günstiges Bild in Bezug auf Besuch und Abschluß sowohl Höherer als auch Hoch-Schulen (Anm. 262), wobei allerdings die fehlenden Zusatzangaben über Hörverlust und Sprachbesitz als beachtliche Einschränkung des Aussagewertes angesehen werden müssen.

Die bisher referierten Möglichkeiten in den USA, begabte t. Jugendliche zu fördern, bedürfen einer notwendigen Ergänzung. Die uns vom Volta-Büro in Washington überlassenen Druckschriften (Anm. 263) beweisen, daß neben einer gelenkten Begabtenförderung, wie wir sie beispielsweise für New York zeigen konnten, t. Jugendliche durch persönliche Initiative Ausbildungswege wählen, die für die freiheitlichen Schulverhältnisse in den USA charakteristisch und übertragen auf deutsche Vorstellungen undenkbar erscheinen müssen. So wird unter vielen anderen von folgenden drei Schullaufbahnen berichtet:

1. Fall:

T-Grundschule, weitere Beschulung durch einen Privatlehrer im Pensum der Unterstufe einer Höheren Schule (junior high school), Eintritt in die Oberstufe einer öffentlichen Höheren Schule für Vollsinnige (senior high school).

2. Fall:

Häuslicher Unterricht, in Ergänzung dazu Elementarunterricht im Pensum für normalsinnige Kinder, öffentliche Höhere Schule für Vollsinnige (junior high school), normales College, mit 22 Jahren Abschluß mit dem Bachelor-Grad.

3. Fall:

Private, konfessionelle T-Grundschule mit junior high school-Abteilung, ohne Abschluß Übergang zur junior high school-Abteilung einer öffentlichen Höheren Schule, ohne abgeschlossenen Besuch der senior high school Eintritt in ein College für Vollsinnige, dort Erwerb der junior College-Graduation mit 19 Jahren.

Man muß wohl keinen besonderen Hinweis darauf geben, daß solche eigenwilligen Ausbildungsgänge vielfach zu keinem geordneten und erfolgreichen Schulabschluß führen, Die oben herangezogenen drei Fälle können nicht für das Gegenteil zeugen. Trotzdem bieten sich zahlreiche berufliche Möglichkeiten an. Diese sind vielfach nicht an einheitliche schulische Voraussetzungen und Zeugnisse gebunden.

In Sowjetrußland ist die Begabtenförderung für T. ein Gebiet, das von einander sehr widersprechenden Berichten und Abhandlungen beherrscht wird. Im Dezember 1955 erschien in der englischen Fachzeitschrift "The Teacher of the Deaf" ein Reisebericht von Howard Graffydh-Williams mit dem Titel "Teaching the Deaf in Russia". Die deutsche Übersetzung besorgte A. Löwe (Anm. 264). Darin ist u.a. die Rede, daß T. in der Schule 337 in Moskau nach zwölfjähriger Schulzeit "die volle höhere Schulbildung" (Anm.265) erreichen. Diese Angabe wurde vom Verfasser auch im englischen Originaltext nachgeprüft.

Beim internationalen Kongreß in Manchester im Jahre 1958 referierte der Direktor der Schule 337 zu Moskau, K. A. Mikaelian. Im Inhaltsverzeichnis des Sammelbandes der gesamten Referate wird diese Schule jedoch als "Secondary Special School Nr.337 (for the Hard of Hearing)" (Anm.266) berzeichnet, und der Inhalt des Referates berücksichtigt nahezu ausschließlich Schwerhörige.

Wenig überraschend wirkt die Nachricht, daß die Schüler der 25 Klassen an der Sekundarabteilung für Schwerhörige an der Schule 337 in Moskau (Anm. 267) den gleichen Ausbildungsgang mitmachen wie begabte Vollsinnige und daß sie zu einer bemerkenswerten Anzahl ihr Studium an Universität, Technischer Hochschule, Landwirtschaftlicher Hochschule, am Institut für Volkswirtschaftsingenieure, am Archiv-Institut u.ä. beginnen. Können doch die Schwierigkeiten der Schwerhörigen- nicht mit denen der T-Beschulung verglichen werden. Beispielsweise wird auch an der Schwerhörigenschule Hamburg hinsichtlich der Aufnahmebedingungen, des Lehrplanes und des Unterrichtszieles in engster Anlehnung an die normale Mittelschule gearbeitet (Anm.268).

Die Angabe, daß T. nach 12-jähriger Schulzeit "die volle höhere Schulbildung" erreicht haben sollten, ließen einige Zweifel in uns aufkommen. Für die Richtigstellung danken wir dem Direktor des Instituts für Defektologie in Moskau.

Für T. bestehen in der Sowjet-Union 8- und 12-klassige Schulen. In den 8-klassigen Schulen kommen sie ungefähr auf den Ausbildungsstand einer fünfjährigen Beschulung in einer normalen Grundschule. Dagegen entspricht der Ausbildungsstand einer 12-klassigen T-Schule dem der achtjährigen Beschulung in einer normalen Schule.

In den 5., 6. und 7, Klassen der T-Schule erhalten die Kinder einen zusätzlichen technischen Unterricht mit dem Ziel, in verschiedene Berufe Einblick nehmen zu können und die Berufswahl vorzubereiten. Von der 9. bis 12.

Klasse an erfolgt parallel zum allgemeinbildenden Unterricht die Ausbildung in dem erwählten Beruf. Nach Beendigung der 12-klassigen T-Schule können sich die Jugendlichen in einem Polytechnikum oder in einer normalen Mittelschule inskribieren lassen (Anm. 269 und 270).

Einer Mitteilung in der D. G. Z. (Anm. 271) zufolge hätte das gemeinsam Studium von Hörenden und T. große Vorteile. Weiterhin hätte der Führer der sowjetischen Gehörlosen, Sutjagin, ausgesagt, daß bei Hochschul- und Universitätsvorlesungen ein Dolmetscher bei dem Dozenten stehe und für t. Studenten Erklärungen in der Zeichensprache abgebe. Verfasser wies in seinem Schreiben nach Moskau ausdrücklich auf diese Meldung hin, erhielt aber ihre Richtigkeit nicht bestätigt.

Nach Djatskow (Anm. 272) können in Hochschulen und Universitäten Studenten grundsätzlich ohne Rücksicht darauf aufgenommen werden, welche Schu art und in welcher Stadt sie die betreffende Schule besucht haben. Wenn also begabte T. beabsichtigen, Hochschulen oder Universitäten aufzusuchen, bleiben sie den gleichen Statuten unterworfen wie vollsinnige Studenten.

Das Ergebnis dieser Teiluntersuchung über sowjetrussische T-Begabtenförderung mag für Fachleute mit einer Enttäuschung verbunden sein. Diese Enttäuschung kann aber nur eine scheinbare sein. Immerhin hat die sowjetrussische T-Schule dem begabten T. eine fertige Berufsausbildung und ein Wissen vermittelt das dem der 8-jährigen Normalbeschulung in der Einheitsschule gleichkommt. Wenn Djatskow hierin auch einen nur einigermaßen gleichen Grad des Sprachverständnisses oder sogar der aktiven Sprachbeherrschung eingeschlossen wissen will, dann können die Resultate nicht hoch genug gewertet werden (Anm. 273). Es muß als unbestreitbare Tatsache gelten, daß beispielsweise bei der deutschen Begabtenförderung Realien-Unterrichtsstoffe relativ leicht transponierbar sind in eine dem begabten T. adäquate Sprache, daß er also Einblick erhält in kausale und finale Abläufe. Dieses zwar anwendbare Wissen muß sich erhebliche Einschränkungen gefallen lassen, unter Umständen bis zur Sterilität, wenn abweichende Bedingungen gegeben sind, wenn sprachliche Anweisungen erfolgen zu einer speziellen Modulierung des generell Gelernten und auch Verstandenen. Wir denken hier besonders an den Eintritt begabter und geförderter T. in Fachschulen. Der Versuch einer höheren Ausbildung ohne höhere Sprachanbildung muß ein mit allen Gebrechlichkeiten belastetes Unternehmen bleiben.

Das sowohl für die USA als auch für die Sowjet-Union entscheidende Besprechungsmerkmal ist die Integration T. mit dem Kreis Vollsinniger auf dem Niveau einer höheren Schulausbildung. Die Eingliederung T. in die hörende Gesellschaft ist eine komplizierte Aufgabe, der man besonders in den USA grosse Beachtung schenkt. Laughlin (siehe Anm. 257), Numbers (siehe Anm. 260) und O'Connor (Anm. 274) beschäftigten sich in ihren Referaten in Manchester

eingehend damit; wir haben uns hier zu konzentrieren auf die schulische Integration begabter T. und vollsinniger höherer Schüler.

Im Jahre 1829 erschien in Bayreuth das im T-Bildungswesen oft zitierte Werk Johann Baptist Grasers "Der durch Gesicht und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme". Die Grundformel dieses Wortes wird von Graser selbst folgendermaßen gekennzeichnet: "Dahin muß es kommen, daß jeder Schullehrer auch T. zu unterrichten vermag und folglich jede Schule eine T-Schule sein könne, folglich jeder T. in seinem Ort und im Kreise seiner Familie seine Bildung erhalte; und dahin muß es kommen, daß der T. die Sprache seiner Mitmenschen erlerne und mit ihnen wie andere Hörende in Verkehr trete. Wenn diese Forderungen erfüllt sind, dann kann man sagen, ist dem T. das gewünschte Heil gewährt, und die kostspieligen T-Institute sind erspart zum besten anderer dringender Schulbedürfnisse" (Anm. 275).

Wenn hier von Integration gesprochen wird, so ist damit nicht etwa eine rezidivierende Tendenz in eine antiquierte, sachlich unhaltbare Einstellungsweise, wie sie ehedem von J. Graser getragen wurde, gemeint. Die vorsichtig abwägenden Bemühungen zur Eingliederung T. in die hörende Gesellschaft sind heute von den T-Bildnern selbst in die Wege geleitet, wohl wissend um die Gefahren und Grenzen eines solchen Verfahrens, aber auch überzeugt davon, daß die möglichste Aufhebung einer Isolation den T. positivere Wirkmöglichkeiten und Seinsweisen bieten kann als ehedem. Es wäre allerdings ebenso verfehlt, in das andere Extrem zu verfallen und den T. mehr und mehr seinen Schicksalsgenossen fernhalten zu wollen. Eine endgültige Überbrückung des Gebrechens der Taubstummheit mit ihren multiplen Ausfallerscheinungen ist so gut wie unmöglich. Daher sind die Kontakte zu den Vollsinnigen genauso wie die zu den t. Schicksalsgenossen zu fördern und aufrechtzuerhalten, wenn ein beidseitiges soziales Vakuum vermieden werden soll.

Amerikanische Gehörlose, die erfolgreich integriert sind, sagen im wesentlichen Folgendes: "I am deaf and I know I shall always be deaf. I prefer to marry and associate socially with the deaf because I feel more comfortable with them, but I am also able to move in the circles of the hearing and use the same resources for succesful living that they do. This is my right and my obligation as a contributing citizen of the society in which I live" (Anm. 276). Aus dieser prinzipiellen Auffassung heraus muß verstanden werden, daß die überwiegende Mehrzahl ehemaliger Angehöriger der Clarke School die Frage, ob es besser gewesen wäre, eine höhere Schulausbildung an einer Gehörlosenschule erhalten zu haben, mit 'nein' beantwortete (Anm. 277), und daß man in den USA von der Notwendigkeit besonderer T-Oberschulen nicht überzeugt ist (Anm. 278). In diesem Zusammenhang erwähnenswert ist auch die inzwischen sicherlich vollzogene Vereinigung solcher Gehörloser, die Besitzer von Abschlußzeugnissen vollanerkannter Hochschulen und Universitäten sind, mit

dem Hauptzweck, junge gehörlose Menschen zu unterstützen und zu ermutigen in Schule und Beruf den Wettbewerb mit ihren hörenden Mitschülern durchzustehen (Anm. 279).

Wir können hier nicht den Bedingungen nachspüren, die gegeben sein müssten, um eine Integration erfolgreich zu gestalten, wie zum Beispiel positive sozial-soziologische Struktur einer Klasse, die t. Schüler aufzunehmen hat; die sprachlichen Voraussetzungen (Verständigungsfähigkeit, erhöhte Sprachapperzeptionsfähigkeit durch Erlesen, als gleichzeitiger Ersatz für Unterrichtsgespräch und allgemeine Konversation u. a.); Lehrer normaler Klassen Höherer Schulen, die plötzlich mit der Aufgabe konfrontiert sind, T. mitzuunterrichten; möglichen Hilfen durch T-Lehrer; die spezielle Persönlichkeitsstruktur und allgemeine Intelligenz und Begabung t. Jugendlicher als Voraussetzung für eine erfolgreiche Meisterung der Einpflanzung in eine Gruppe Vollsinniger; Reifungsgrad und Lebensalter; die Rolle der Eltern; die "Rücksichtslosigkeiten" eines Lehrplanes und der Prüfungsverfahren, die auf begabte, vollsinnige Kinder und Jugendliche ausgerichtet sind u. a. m.. Dieselbe Problematik wohnt im wesentlichen der Eingliederung sowjetrussischer t. Jugendlicher in Klassen für vollsinnige höhere Schüler inne, so daß hierüber ausstehendes Material nicht unbedingt als Lücke empfunden werden muß.

In der Bundesrepublik müßte sich eine künftige "Bundesschule für begabte Taubstumme" gleichfalls mit dem Fragenkreis der Integration T. und Vollsinniger auseinandersetzen, und zwar in zweifacher Weise: Eintritt von t. Schülern mit dem Ausbildungsstand der "Mittleren Reife" in Fachschulen aller Art; und für wenige besonders Begabte und Interessierte: Vorbereitung zum Übergang in eine normale Höhere Schule.

8) Hinweise auf spezielle Fragen zu den Schulformen, deren Bedeutung über einzelne Schulformen hinausreicht

Zu diesen speziellen Fragen, deren Bedeutung über einzelne Schulformen hinausreicht, zählen wir das in der Erziehungswissenschaft viel umstrittene und sehr in die Sphäre weltanschaulicher Auseinandersetzungen gerückte Problem der Koedukation und Koinstruktion, die Frage der Hör- bzw. Taubheitsgrade der Schüler von Begabtenschulen und die Stellungnahme zum Hörunterricht in diesen Einrichtungen.

Das Thema der Koedukation und Koinstruktion können wir in dieser Arbeit wegen des zu erwartenden Umfanges nicht erörtern. Mit Ausnahme der englischen Burwood Park School ist uns von keiner anderen Begabtenschule berichtet worden, daß etwa eine konsequente Trennung nach Geschlechtern durchgeführt würde. Ausgehend von diesem pädagogischen Tatbestand versprechen

wir uns von künftigen empirischen Untersuchungen über das psychologisch-erziehliche Moment von Koedukation und Koinstruktion in den T-Begabteneinrichtungen mehr als von spekulativen Diskussionsbeiträgen. Doch sind es gerade die psychologisch-erziehlichen Fakten in der gemeinsamen Betreuung der beiden Geschlechter, deren Beschreibung und Ausdeutung ganz besonders den Vorentscheidungen des Beschauers unterliegen. Vermutlich gehört diese Frage zu denen, die trotz vorliegender bestimmter empirischer Untersuchungsergebnisse nie generell zu regeln sein werden.

Sehr dringend erscheinen uns aber künftige Untersuchungen über Geschlecht und Begabung mit Berücksichtigung der Taubstummheit. Die Ergebnisse werden sich weniger auf die Schulformen auswirken als auf die vielen Einzelprobleme rund um die Schulformen, wie Ausleseverfahren, erziehliche Grundfragen, Unterrichtsfächer und nicht zuletzt Prüfungsverfahren für begabte t. Mädchen. Man muß Aufschluß darüber erhalten, ob die bisherigen Praktiken den t. Mädchen genügend gerecht wurden; ob von der Begabungslehre her gemeinsame Erziehung und Unterrichtung zu befürworten ist und welche Sonderregelungen gegebenenfalls getroffen werden müßten, um endlich auch die berufliche Eingliederung begabter t. Mädchen fachgerecht angehen zu können.

Hinsichtlich des Taubheitsgrades und der Zeit der Schädigung setzte sich die erste gehobene Klasse in Berlin-Neukölln so zusammen:

SCHÜLERZAHL	Total taub von Geburt an oder vor der Sprach-erlernung (=eigentliche Taubstumme)	Total taub nach der Sprach-erlernung	auswertbare Hörreste	Schwerhörige	ungewiß wegen fehlender Angaben
11	6	2	1 (Vokalgehör)	1 (5 Jhr. Volksschulbesuch)	1

(Anm.280)

Das Bild gestaltete sich bis zum Ende der Ausbildung durch Zu- und Abgänge so um:

SCHÜLERZAHL	Total taub von Geburt an oder vor der Sprach-erlernung (=eigentliche Taubstumme)	Total taub nach der Spracherlernung
10 (3 Schülerinnen, 7 Schüler, zwischen 16 und 18 Jahren)	7	3

Schülerschaft des Aufbauzuges Dortmund:

Klasse	Schülerzahl	Total taub von Geburt an oder vor der Sprach-erlernung	Total taub nach der Sprach-erlernung	auswertbare Hörreste	Schwerhörige
A III (1959/60; die erste, 1960 entl. Aufbaukl.	13 (7 Schüler, davon einer vorzeitig entl., 6 Schülerinnen	7 rund 58 %	1	1 rund 42 %	3
A III (1960/61)	11 (4 Schüler 7 Schülerinn.)	7 (davon 1 links unbedeutende Hörreste)	1	2 (davon 1 Hörr. links auswertbar)	-
	Ein Schüler rechts vollt., links unbed. Hörreste, Zeitpunkt der Schädigung unbekannt;				
A I (1960/61)	10 (5 Schüler 5 Schülerinn.)	7	1	2	-

(Anm. 281)

Begabtenförderungsklasse Hamburg 1960/61:

Schülerzahl	Total taub von Geburt an oder vor der Sprach-erlernung	Total taub nach der Sprach-erlernung	Auswert-bare Hör-reste	Schwer-hörige
9 (6 Schüler 3 Schülerinn.)	8	-	1	-

Vom Leiter der Oberschuleinrichtung in Zürich wurde uns diese Zusammenstellung übermittelt:

	Volltaub	Geringe Hör-reste	Gute Hör-reste
1959/60	5	1	1
1960/61	5	1	1
1961/62	erster Eindruck: ähnliche Verhältnisse		

	Angebore-ner Hör-schaden	Erworbener Hörschaden
1959/60	6	1
1960/61	5 (da-von 2 unter Umständen durch Ver-erbung)	2 (im 5. Lebens-jahr)

(Anm. 282)

"Alm offentlige framhaldsskole for døve og tunghørte" in Norwegen unterteilt, wie aus der Bezeichnung bereits hervorgeht, in eine Abteilung für Taube und in seine solche für Schwerhörige. Die Schule faßt 24 Jugendliche.

Von einer schwedischen Klasse, bestehend aus 7 Jugendlichen, von denen 6 im Besitz auswertbarer Hörreste sind, und die das Realexamen anstrebt, berichtete uns L. Ohlson (Anm. 283). Aus fehlenden weiteren Angaben über die Zusammensetzung der übrigen Schülerschaft könnte wohl der Schluß gezogen werden, daß es sich dabei vorwiegend um Volltaube bzw. praktisch Taube handelt.

Die englische Mary Hare Grammar School konnte im Schuljahr 1958/59 nach einem Bericht des Schulleiters (Anm. 284) folgende Zusammensetzung melden:

	Girls	Boys	Total	
Partially Deaf (Hörrestige)	14	14	28	
			=	55 %
Adventitous Deaf (Ertaubte)	15	23	38	
Born Profoundly Deaf (Taubgeborene)	33	21	54	
			=	45 %
	62	58	120	

Durch den zahlenmäßig hohen Anteil der Gruppe der Hörrestigen und vo sprachigen Ertaubten in der Mary Hare Grammar School (55%) gegenüber opti mal günstigen Bedingungen im Aufbauzug Dortmund (Klasse A III 1959/60, 4 könnten die Erfolge der englischen Schule von dieser Seite her eine gewisse Er klärung finden. Dies setzt allerdings voraus, daß der Satz von 55% im großen und ganzen seit der Gründung bis jetzt als konstant gelten konnte. Korrelatio nen herauszuarbeiten zwischen sich ändernder Zusammensetzung der Schüler schaft und Leistungsschwankungen wäre Angelegenheit einer gesonderten stati stischen Arbeit.

Besonders für die Zwecke der Aufnahmeprüfung bedient man sich an der Mary Hare Grammar School des folgenden Einteilungsschemas (Anm. 285):

Grade III	Pupils born profoundly deaf or who became deaf in earliest infancy.
Grade II B (Partial)	Pupils suffering from partial deafness, up to 70 db. (Anm. 286) loss in the better ear.
Grade II B (Adventitous)	Pupils who became deaf (more than 70 db. loss) after the age of 3 years.

Wenn zwei Kinder, eines mit Grad III und das andere mit Grad II B die selbe Punktzahl in einer Aufnahmeprüfung erreichen, so wird normalerweise dem mit Grad III der Vorzug gegeben, weil es wahrscheinlich das befähigtere ist.

Bereits bei der Besprechung der V. Schulform wiesen wir darauf hin, daß die Burwood Park School, im Gegensatz zur Mary Hare Grammar School, nur volltaube Knaben aufnimmt.

Dem Brief des Präsidenten des Gallaudet Colleges ist zu entnehmen, daß sich die Studenten nach Taubheits- bzw. Hörgraden sehr unterschiedlich zusam mensetzen. Man ist keineswegs festgelegt auf bestimmte Erwartungen und Vor stellungen. "One student with 50 db. loss is eligible for entrance, whereas another student with a 50 db. loss might be able to attend a college for hearin students" (Anm. 287). Diese Aussage ist einleuchtend, denn letzten Ausschlag

für die Zuständigkeit einer Schule geben Intelligenz bzw. Begabung.

Charakteristisch für die angloamerikanische Einstellung zum Hörunterricht ist beispielsweise folgender Satz von J. H. Clark, Nufield Priory Secondary School, England (Anm.288): "We believe that almost all can benefit from systematic auditory training". Dieser Ausspruch gewinnt an Bedeutung durch die Tatsache, daß nahezu alle Schüler der Nutfield Priory Secondary School volltaub sind. Bei der Burwood Park School werden wir noch einmal darauf zurückkommen.

Für das amerikanische Gallaudet College sagt Präsident Elstad Ähnliches: "We have a Hearing and a Speech Center on campus with fulltime instructors who spend all their time in this department. We believe that all students should have an opportunity to use a hearing aid. We are never quite sure but what they might have some usuable hearing and all students should have the opportunity to use that hearing".

Die Mary Hare Grammar School ist mit Hörhilfen reichlich ausgestattet trotz einer gewissen Skepsis der Schulleitung. "Before hearing aids were invented our founder obtainded better speech from born deaf children than many of us can get today. This is no excuse however for failing to make the best possible use of the most up-to-day equipment available" (Anm.289). Der positive Ausklang läßt die humanitäre Aufgabe durchblicken, durch Einsatz elektro-akustischer Hilfsmittel auch geringe Hörreste auszunützen.

Vier Klassenräume, der Gemeinschafts- und Fernsehraum sowie die Kirchen der verschiedenen Konfessionen sind mit Induktionsspulen, sechs Klassenräume mit Vielhöreranlagen versehen. Im allgemeinen wird die Induktionsanlage von älteren Schülern benutzt. Während eines Monats wurden alle Schüler mit dem neuen "Medresco transistor loop induction"-Gerät ausgestattet. Nach langen Versuchen mußten - nur - neun Schüler ihre Hörgeräte wieder zurückgeben. Sie wurden für so hochgradig taub befunden, daß ein Erfolg durch Hörtraining ausgeschlossen werden konnte.

An der Burwood Park School sind die Ausstattungsverhältnisse ähnlich. Die Leitung dieser Schule (die ja nur volltaube Knaben aufnimmt) vertritt die Ansicht, daß Hörhilfen für viele der Schüler von Wert sind (Anm.290).

Es ist nötig, an dieser Stelle zu verweilen. An den T-Instituten scheinen sich aufsehenerregende Verschiebungen vollzogen zu haben. Die Prozentsätze der volltauben Kinder sinken und die der hörrestigen steigen an. "Es sieht demnach so aus, als wäre die totale Taubheit, mindestens bei den schulpflichtigen Kindern, im letzten Jahrzehnt wesentlich zurückgegangen. Dem ist nicht so: nicht die Schädigungen des Organs sind zurückgegangen, sondern die Methoden der Gehöruntersuchung haben sich verbessert. Mittels unserer hochwertigen elektronischen Hörprüfgeräte...ist es möglich, heute bei vielen ehemals für taub gehaltenen Kindern noch Hörreste nachzuweisen" (Anm.291). Die Ausnützung

dieser Hörreste aber bedeutet nichts weniger als Hilfe zur Umgestaltung des Weltbildes t. Kinder, Teilhabe am Stimmungsgehalt der Schöpfung, Mitbeteiligtsein am Emotionalen-Geistigen-Kulturellen des Menschseins. Die Ausnützung der Hörreste wird demnach Erlösung, auch wenn wir einen tauben Menschen mit geringen Hörresten nur wenige Schritte auf dieses volle Menschsein hin führen können. H. Steinbauer (Anm. 292) spricht von der leidenschaftlichen "Bejahung des Hörens als zum Menschsein gehörend". Diese leidenschaftliche Bejahung aber müsse uns antreiben, auch den kleinsten Hörrest auszunutzen. Wir hätten kein Recht, "dieses für uns scheinbar wertlose Fragment einfach zu ignorieren". Hörerziehung ist also "in erster Linie keine methodische Frage, sondern eine liche Verpflichtung". Diese sittliche Verpflichtung läßt sich für die Praxis in gende Maxime kleiden: Die T-Schule hat nicht mehr nur zu entstummen sond mehr und mehr zu enttauben.

Das Studium einschlägiger Fachliteratur über die eingeschlagenen Wege verwirrt zunächst mehr als es klärt.

Die der fachlichen Historie angehörenden physiologisch erklärende Inaktivitäts-Lethargie-Theorie des Wiener Ohrenarztes Urbantschitsch und die psychologisch argumentierende Verschmelzungstheorie des Münchener Professors für Ohrenheilkunde, Bezold (Anm. 293) stehen heute nicht mehr zu Diskussion, obwohl ihr Initial- und Pioniercharakter für die Auslösung der neuen Hörbewegung nicht verkannt werden darf. Anliegen unserer jetzigen Hörerziehung ist unseres Erachtens die Koordinierung sprachpsychologischer Erkenntnisse mit neuzeitlichen technischen Errungenschaften in der Herstellung von elektro-akustischen Hörhilfen zu einer möglichst ausgeprägten Gesprächsfähigkeit.

Längsschnittlich betrachtet geht es dabei bei dem einen Pol um die früh mögliche akustische Ansprache und Aktivierung des t. Kleinkindes (z.B. "Hör Training", Kleinkinderaudiometrie), bei dem anderen um die erfolgreiche Ve wertung des individuellen Hörgerätes beim schulentlassenen Jugendlichen und Erwachsenen. Zwischen diesen Polen liegen alle Bemühungen um Stabilisierun akustischer oder pseudoakustischer Phänomene (Vibrationsfühlen) - je nach Hö grad - mittels einer Reihe heute zur Verfügung stehender technischer Geräte (z.B. Einzeltrainer, Gruppentrainer, Hör-Sprechanlage mit Radio, Tonband u Schallplatte, Induktionsanlagen).

In der Querschnittsbetrachtung stoßen wir auf zwei Hauptrichtungen inne halb der neuen Hörbewegung. Die Unterschiedlichkeit der methodischen Ansät wirkt sich auch aus im voneinander abweichenden Einsatz elektro-akustischer Hilfen auf verschiedenen Stufen der systematischen Hörerziehung.

Einig ist man sich über das Ziel "Gesprächsfähigkeit", nicht einig dage gen über den Zeitpunkt, auf welcher Stufe der eigentliche Appell an die Sprache erfolgen soll und ob die Einbeziehung der übrigen akustischen Signale der Umwelt nötig sei.

Der ersten Richtung bedeutet die Schaffung eines akustischen Milieus (H. teinbauer) die eigentliche Grundlage für den folgenden sprachlichen Überbau. ie nimmt Bezug auf H. Huizing (Anm. 294), dessen Grundgedanken lauten: chon im ersten Lebensjahr entwickeln sich bei einem normalhörenden Kind urch den täglichen Formungsprozeß vielerlei akustische Reflexbahnen. Es wächst olens volens hinein in die Wahrnehmung von Lauten, in das Erkennen der Lautuellen - darunter die menschliche Stimme -, in akustisch durchwirkte Erinnerungen, in die Aufnahme von Lautdauer, Lautstärke, Tonhöhe, Melodie, in das rleben des Rhythmus'. Diese Momente können verbunden sein mit gleichzeitier Wahrnehmung anderer Sinnesreize wie Gesichtsausdruck, Farbe, Form und Maße von Gegenständen. Die Gesamtheit dieser Momente wäre dann recht eientlich eine solche psycho-akustischer Begriffe, die beim Individuum mehr und nehr eine akustische Sphäre aufbauen. Die Sprache dagegen entwickelt sich rst danach. Das gehörgeschädigte Kind nimmt an dieser Entwicklung der akustichen Sphäre mehr oder weniger nicht teil. Daraus aber wäre eine entscheidene Folgerung zu ziehen: Das gehörgeschädigte Kind soll sobald als möglich vieen Lautreizen ausgesetzt werden unter Assitenz moderner Hilfsmittel. Die Schwieigkeiten bei der Anwendung dürften jedoch keinen Unterlassungsgrund abgeben.

Die erste Richtung glaubt, daß auf die Schaffung der akustischen Sphäre owohl aus technischen wie psychologischen Gründen nicht verzichtet werden ann, unabhängig davon, wann der Einstieg in die Hörerziehung erfolgt.

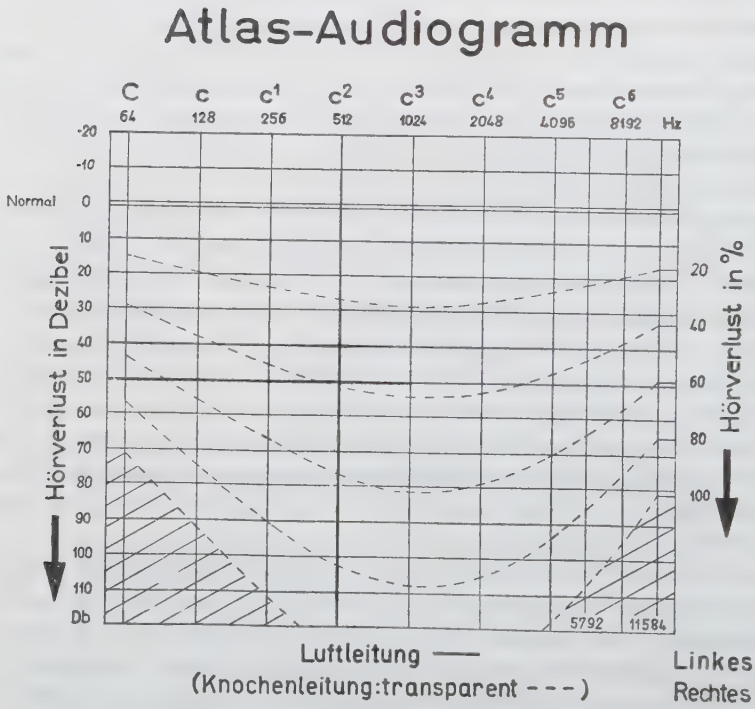
Die zweite Richtung jedoch vertritt die Auffassung, daß die sprachlichen autungen Strukturen von besonderer Eigenart seien und außerhalb der Sprache icht realisiert würden. Dadurch müßten sich "Umwege über außersprachliche autgebilde - Tierlaute, Glockenklänge, Geräusche -" als zeitraubend erweien (Anm. 295). E. Kern formuliert es noch deutlicher. "An erster Stelle steht ier die Sprache und durch sie und über sie wird auch die akustische Welt fruchtringend aufgebaut werden" (Anm. 296).

E. Kern bietet deshalb wie früher Koller (siehe Anm. 293) nur Sprache über lektrische Verstärker an. Ein systematisches Kennenlernen und Klären der übrien akustischen Signale im Hörunterricht lehnt er ab, da dadurch der Sprachaufau nicht gefördert würde.

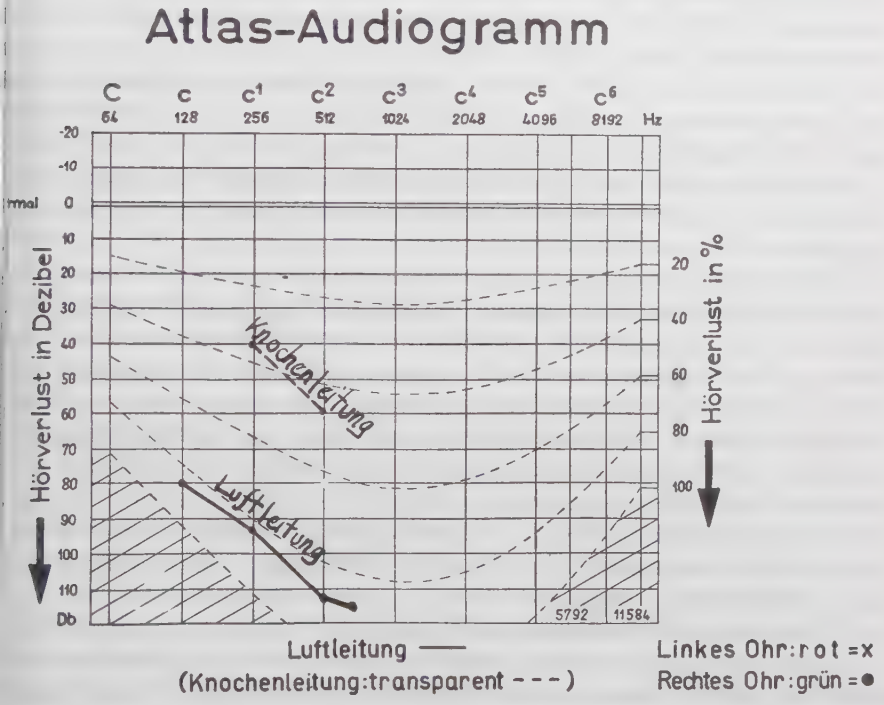
Die erste Richtung argumentiert dagegen, daß ohne Kenntnis der Umweltgeräusche technisch das Tragen eines Hörgerätes unmöglich sei, da die Umweltgeräusche immer die Sprache mehr oder weniger begleiten und technisch nicht ussiebbar sind. Entscheidender aber erscheint der psychologische Aspekt. Er ird wohl am deutlichsten durch Ewing (Anm. 297) charakterisiert: "Menschen, iere, alle Arten von Transportmitteln, Regen, Wind und fließendes Wasser - lle sich bewegenden Dinge - geben Laute von sich, und die Laute führen uns um Verständnis der Welt, in der wir leben, und unseres eigenen Verhaltens".

Erstere Richtung hält eine möglichst umfassende "Enttaubung" für nötig u
will das "Ohr in seiner Gesamtaktualität" für den Menschen erfaßt wissen. Die
genseite aber hält nur die "akustischen Hilfeleistungen" des Ohres für den Spra
bau für nützlich und auswertbar.

Es würde hier zu weit führen, einige methodische Ansätze zu charakteris
Wir haben zunächst zu unserer Ausgangsstellung zurückzukehren. Welche Bede
besitzt die Aussage, daß Hörhilfen auch für volltaube Kinder von Wert wären?
Zimmermann (Anm. 298) gibt folgende tonaudiometrische Angaben über ein to
taubes Kind: Wahrnehmung bei C^1 bis C^2 d.i. von 256 bis 512 Hz bei Maximal
stärkung.



A. van Uden (Anm. 299) demonstriert ein Audiogramm, das für eine Grup- von 15 - 20 % Kinder stereotypisch sei. Dieses Audiogramm weist nur Vibra- nsempfindung im Ohr auf.



Es gibt aber auch Kinder ohne jede verläßliche Angabe; dies würde sich wahr- heinlich ändern bei der Möglichkeit einer Tonverstärkung der zur Zeit in Deutsch- nd üblichen Audiometer.

Derselbe Autor (Anm. 300) zeichnet folgende, die Taubheit charakterisieren- Hörverlustlinie:

125	250	500	1000	2000	4000 Hz
60	60	90	90	90	90 db.

Um diese Linie (im Durchschnitt gesehen) herum, mit Richtung nach obe wäre dann der Bereich der eigentlichen Hörrestigkeit zu suchen.

Unberücksichtigt bleiben hier alle Grenzfälle und relativ geringfügige V schiebungen. "Die ganz kleinen Hörreste und die Voll-Taubheit mit vielleicht n Vibrationsgefühl geben pädagogisch nur einen Grad-Unterschied" (Anm. 301) Diese Menschen sind "Augenmenschen", und ihre Höreindrücke bzw. Pseudo- höreindrücke (Vibrationsempfindungen) liegen jenseits des für die Sprache relevanten Bereiches.

Worin liegt nun der Welt solcher akustisch-vibratorischen Eindrücke? Viel leicht können total taube Kinder "bei Maximalverstärkung einen gewissen Sprachrhythmus erkennen. Somit ist es möglich, gerade auf das fließende und rhythmische Sprechen auf diesem Wege über die Hörhilfen Einfluß zu gewinnen" (Anm. 302). Hörgeräte mit entsprechender Verstärkung der tiefen Frequenzen würden hier Hilfe leisten.

Sehr vorangekommen ist man in den Niederlanden mit der Verwertung von Lautempfindungen bei t. Kindern. A. van Uden legte in einem Referat anläßlich einer Arbeitstagung der Gesellschaft für praktische Audiometrie und Hörerziehung, Straubing 1954, eine sehr wohlausgewogene und viel beachtete Praxis vor (siehe Anm. 299), auf die hier nur skizzenartig verwiesen sei. Wir geben diese Skizze bewußt kommentarlos. Es kommt hier einzig und allein darauf an, zu zeigen, welche Möglichkeiten lautlicher Empfindungen durch zielstrebige Forschungsarbeit volltauben Kindern geboten werden können, die noch vor relativ kurzer Zeit von der akustischen Sphäre ausgeschlossen waren. Dieses holländische Beispiel mag stehen für alle ähnlichen Bemühungen, die dadurch nicht etwa unterbewertet sein sollen.

Die Verwertung der Lautempfindungen bei t. Kindern (mit Hilfe elektroakustischer Hörmittel) setzt bei t. Kindern von 3 und 4 Jahren ein und kann umschrieben werden mit aktiv-passivem "Spielen mit den Tönen" (Klangaufmerksamkeit). Es folgen ausgedehnte spielerische Übungen zur Festigung der Klangvorstellung (angefangen mit Sprachlauten, "die jedem Kind individuell am leichtesten sind"), Hörübungen mit Sprachlauten (allgemeine Übung mit Sehen der Lautquellen und spezielle Übungen ohne sie zu sehen), Hörübungen und Sprachstruktur (z.B. Erfassung von Melodie und Rhythmus eines Satzes, Übungen zur Erfassung des Satzreliefs). Im Erleben von Musik erreicht dieser Weg einen Höhepunkt für wahres Menschsein. Musikerleben - natürlich abseits dem des Vollsinnigen - ruft auf zur pantomimischen Expression. Aus ihr erwächst schließlich der Tanz. Und wenn K. Hofmarksrichter (Anm. 303) das Gespräch "die Mitte", das Ziel der pädagogischen Arbeit am t. Kind nennt, so gesellt A. van Uden dem gleichsam ergänzend zu "das Schauen" im Sinne einer vorsichtig angebahnten Wesensschau der Dinge und Erscheinungen. Lichtbilder in

Übereinstimmung mit der Musik läßt nun die Kinder die Stille der Fülle erleben und vermag sie der Einsamkeit der Taubheit zu entreißen.

Wir können hier nicht in eine Besprechung darüber eintreten, wie das total taube Kind derartige Lautempfindungen psychologisch verarbeitet, aber auch nicht, welcher kontinuierlichen Wechselbeziehungen bestehen zwischen solchen vibratorischen Einwirkungen (Vibrationsfühlen) und der fortschreitenden sprachlichen Genese. Ob bei total Tauben das Lautliche in seiner zunächst amorphen Perzeption sich zur Apperzeption einer selbständigen pseudoakustischen Gestalt umgestalten kann, ist hier ebenfalls nicht zu entscheiden. Zumindest aber kann eine lautliche Impression das optisch-taktile Apperzeptionsgeschehen unterstützen, was als praktisch nachgewiesen gelten kann. Hier spielt der Faktor Intelligenz eine gewichtige Rolle, implizite Reaktionsfähigkeit und modulierbares Antizipationsvermögen (pars pro toto). Wir sollten uns nie in Sicherheit wiegen, selbst wenn eine sprachunterstützende Wirkung ausgeschlossen werden kann. Denn: "Laute umringen uns immer. So können wir auch den Leib nicht schließen für Vibrationen. Wenn diese da sind, kommen sie unwiderstehlich zu uns und in uns. So künden die Laute, gehört oder gefühlt, daß die Welt da ist und aktiv da ist und daß wir zu dieser Welt gehören. Dies gibt in gewisser Hinsicht ein Gefühl der Sicherheit im Leben und stimuliert die Aktivität" (Anm.304).

Unsere Wünsche an die Technik haben wir oben bereits beiläufig anklingen lassen. Sie können nicht mit Apparate-Gläubigkeit verwechselt werden. Sind wir doch sicher, daß die Technik eine Beseelung erfahren muß durch die pädagogische Tat. Wir möchten annehmen, daß die angloamerikanische Einstellung zum Hörunterricht auch in dieser Weise zu interpretieren ist.

Es erübrigt sich eigentlich, noch einmal zu sagen, welche Bedeutung wir dem Hören bei der Entfaltung von Begabungen beimessen. Begabungsreliefe bei T. können so von typischen Zügen des ihnen anhaftenden "Taubstummischen" befreit werden. Sowohl formale als auch inhaltsbezogene Begabungsarten können durch den Einfluß von Lautempfindungen einen veränderten Ausprägungsverlauf nehmen.

Eine Begabtenschule selbst muß auf reiche Vorarbeit der Früherziehung und der Hörunterrichtsarbeit der T-Grundschule zurückgreifen. Die augenblickliche Entwicklung mag darauf hindeuten, daß künftig nicht nur der Begriff "Taubstummheit" eine Revision erfährt, sondern daß wir bei der Begabtenförderung andere Voraussetzungen zugrundelegen können.

Für Begabtenabteilungen müssen die modernsten technischen Hilfen zur Verfügung stehen. Neben den Gemeinschaftsanlagen sollten wir besonders den Blick auf individuelle Hörhilfen richten. Den Idealfall sehen wir dann verwirklicht, wenn in den Schülerpapieren der Hörentwicklungsgang jedes Einzelschülers so ausführlich dargestellt wäre, daß zeitraubende neue Untersuchungen un-

terlassen werden können. Wir messen dieser Forderung keine geringere Bedeutung bei als etwa den Leistungscharakteristiken und Persönlichkeitsgutachten innerhalb der Schülerbögen.

Die Begabtenabteilungen können auf eine intelligenz- oder bereits begabungsmäßige Auslese zurückgreifen. Förderung von Begabungen lautet ihr Auftrag. Ihre pädagogischen und didaktischen Bemühungen werden sich vermehrt auf den Einzelschüler konzentrieren. Klassen-, Gruppen- und Einzelunterricht sollten gleichwertig zum Einsatz gelangen. Von einem solchen Prinzip her erübrigt sich die Fragestellung: Differenzierung nach Begabungen oder nach Hörgraden. Wir sollten teilen nach Befähigung, Lebensalter und formalschulischen Voraussetzungen, wobei jedem Schüler die ihm angemessene Hörhilfe zur Verfügung steht. Unter ausnehmend günstigen personellen Voraussetzungen und bei einer entsprechenden Gesamtschülerfrequenz bleibt neben anderen Möglichkeiten zu erwägen, die vollsprachig-spätertaubten Schüler auszusondern. Zweitdifferenzierung innerhalb einer Begabtenschule ist abhängig von sehr vielen lokalen Faktoren.

Pädagogischer Ausblick

Unter I.5) sprachen wir davon, daß "Bildung" eines begabten T. ein sinnloses stetes Messen mit der hörenden Mitwelt sei, wenn es nicht gelänge, ihm ein Wissen um sein Leiden, um dessen Bedingungen und Folgen zu vermitteln. Durch behutsame Führung sollte er gewillt gemacht werden, sich zu seinem Leiden nachdrücklich aber ohne Aufdringlichkeit zu bekennen. In Ergänzung dazu sollte der begabte T. mit minimalen Lautempfindungen frühzeitig durch ebenso behutsame Führung erfahren, daß sich seine akustisch-vibratorischen Empfindungen vom eigentlichen Hören unterscheiden. Er soll vor freudig affektgeladenem sprachlichem Überschwang eigentlich hörrestiger und mehr noch schwerhöriger Kameraden durch deren tiefergreifendes Hörerlebnis geschü werden. Man sollte ihm erzählen, daß es erst in der neuesten Zeit möglich sei, auch einen volltauben Menschen an den Geräuschen und Tönen unserer Welt teilhaben zu lassen. Und sollten bei einem t. Jugendlichen alle Hörerweckungsversuche gescheitert sein, so wird man ihn ebenso sanft dahin bringen sein Hörgerät freiwillig abzulegen. Er wird es vielleicht dann wieder aufsetzen wenn die Laut-Vibrationsfülle von Fest und Feier dazu aufruft, zu fühlen, "daß die Welt da ist und aktiv da ist", daß man zu dieser Welt gehört und so Sicherheit, Zugehörigkeit und Geborgenheit zu empfinden vermag. Die Bemühungen in den T-Anstalten um musikalisch-rhythmische Erziehung müssen ebenfalls primär psychologisch verstanden werden.

Unter III.2) werden wir uns Fragen der Methodik zuwenden und dabei das Problem des Hörunterrichtes, außer gelegentlichen Hinweisen, ausklammern. Dadurch werden nicht die engen Wechselbeziehungen zwischen beiden Frage-

kreisen verkannt. Doch haben wir versucht, darzustellen, daß Hören, Hörunterricht und Hörerlebnis einen besonderen Stellenwert in der T-Bildung einnehmen.

9) Vorschläge deutscher Taubstummenlehrer für Schulformen, in Vergangenheit und Gegenwart

Zum Begabtenproblem, u.a. in Form konkreter Vorschläge für entsprechende Schulformen, äußerten sich nachstehende Personen. Um eine Übersicht zu ermöglichen, soll eine Tabelle aufzeigen, welche Vorstellung von einer Schulform für begabte t. Jugendliche sich mit dem einzelnen Autor verbindet:

Vorschlag von:	Schulform	Publikationsjahr	Bemerkungen
Wende	Einheitsschule (durchorganisiertes einheitliches System von der Grundschule bis zur Deutschen Oberschule).	1922	-
Reich	3 Aufbau-Mittel- o.Realschulen (die drei Termini sind kongruent); eine davon ausgebaut zu einer höheren Lehranstalt.	1922 - 1923	-
Göldner	Sonderschule für begabte Taubstumme im Sinne einer Sonderoberschule (Höhere Schule) ohne Fremdsprachunterricht (keine konkreten Angaben)	1926	

Vorschlag von:	Schulform	Publikationsjahr	Bemerkungen
Naujok	Realschule für Taubstumme	1959	Für begabte T., die sich dazu für geeignet halten, zusätzlich ein korrespondierendes Gymnasium für Vollsinnige
Tüllmann	Taubstummen-Gymnasium	1960	-
Unterbirker	Aufbaustufe (nach der abgeleisteten 9-jähr. Schulpflicht, eventuell nach 8 Jahren Schulbesuch)	nicht publiziert	Besprechung mit dem Verfasser 1960
Schmähl	Aufbaustufe und Mittelschule für T.	nicht publiziert	Einstellung gründet sich auf die Arbeitsergebnisse einer Sitzung des Sonderausschusses im Bundesarbeitsministerium am 9.1.58

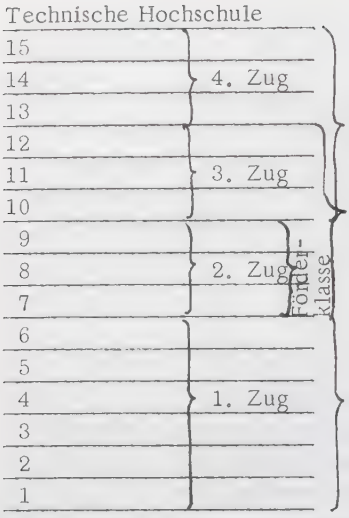
Wiederum erachten wir es als sachlich erforderlich, die Vorschläge deutscher T-Lehrer nach größeren Gesichtspunkten zusammenzufassen. So ergibt sich folgende Einteilung:

I. Gruppe (Vorschlag Wende): Einbeziehung des Umkreises der Höheren Schule in die Betrachtungen über T-Begabtenförderung im Rahmen einer Einheitsschule (Lösungsvorschlag für das deutsche Reichsgebiet).

II. Gruppe (Vorschläge Reich, Göldner, Naujok, Tüllmann): Einbeziehung des Umkreises der Höheren Schule in die Betrachtungen über T-Begabtenförderung jedoch mit z.T. deutlich ausgeprägter Strukturverschiedenheit der Auffassungen (Lösungsvorschläge für das deutsche Reichs- bzw. das Gebiet der Bundesrepublik Deutschland).

II. Gruppe (Vorschläge Unterbirker, Schmähl mit Lehrern des Aufbauzuges Dortmund): Nichteinbeziehung des Umkreises der Höheren Schule in die Betrachtungen über T-Begabtenförderung; (Lösungsvorschläge für ein Land: Unterbirker, für Länder und Bundesgebiet: Schmähl und Lehrer des Aufbauzuges Dortmund).

. Gruppe
Von der Einheitsschule meint Wende, daß sie ein "absolutes Ergebnis der politischen und sozialen Verhältnisse unserer Zeit..." (Anm.305) sei. Die T-Bildung könne dieser Einheitsschule nicht ohne weiteres eingefügt werden, doch müßte in ihr eine Orientierung erfolgen. Die Abweichungen einer T-Einheitsschule würden bestimmt durch das Fehlen von Gehör und Sprache, damit durch das Fehlen des eigentlichen Unterrichtssinnes und des vorzüglichsten Unterrichtsmittels (Anm.306).



mit dem 18. Lebensjahr Beendigung der Mittelschule

6 Jahre T-Grundschule entsprechen 4 Jahren einer normalen Grundschule

Schulpflichtbeginn nach dem vollendeten 6. Lebensjahr

Erläuterungen: Die Grundschulausbildung sollte in der A-Klasse einer T-Schule durchgeführt werden. Nach dem beendeten 6. Schuljahr (6. Klasse) wäre die Auslese der Bestbegabten vorzunehmen, die dann bis zum Ende des 9. Schuljahres in einer Förderklasse zu bleiben hätten. Dabei dachte G. Wende besonders an die theoretisch, d.h. die sprachlich oder künstlerisch Veranlagten, und hier wiederum an ertaubte Jugendliche. "Falls sich herausstellt, daß ein Schüler nicht oder doch nur schwer die Mittelschule durchlaufen würde oder in der Pubertätszeit einen anderen, mehr technischen Typ entwickelt, oder aus irgendwelchen äußeren Gründen die Schule verlassen muß, so hat er doch die Ausbildung erhalten, die er auch in der A-Klasse einer Taubstummenschule nicht erhalten konnte" (Anm.307). Diese drei Jahre in einer Förderklasse gelten zugleich als die unteren drei Klassen einer sechsstufigen Mittelschule. Schüler, die sich bewährt haben, könnten dann in die dreistufige Oberstufe der Mittelschule eintreten und sie bis zum Abschluß des 12. Schuljahres durchlaufen. Eine Anzahl von Schülern würde mit dieser Ausbildung und im Besitze der "Mittleren Reife" von der Schule abgehen und Berufe "des begabten Mittelstandes" (Anm.308) wählen.

Die drei oberen Klassen der Mittelschule waren aber zugleich die drei unteren Klassen einer sechsstufigen Deutschen Oberschule. Diese letzten drei Jahre wären abzuschließen mit der Reifeprüfung.

Die Bezeichnung "Züge" wurde nicht von Wende sondern vom Verfasser gegeben.

Als Einzugsgebiet für diese Begabtenschule war zunächst der Raum Preussen vorgesehen. G. Wende rechnete mit 40 überhaupt in Frage kommenden Schülern. Davon müßten so viele von vorneherein abgeschrieben werden (nicht aus Gründen mangelnder Begabung), daß für das gesamte Reichsgebiet mit etwa zwanzig Jugendlichen definitiv zu rechnen wäre. Diese Zentralausbildungsstätte sollte in einer Großstadt mit T-Anstalt gelegen sein. Die Bereitstellung der Unterrichtsräume- und mittel schrieb G. Wende dem Staat zu. Die Jugendlichen sollten bei geordneten Familien untergebracht werden.

In einer Phase heftiger Auseinandersetzungen um den "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens" (Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Bonn, 14. Februar 1959) erhält die Wendesche Konzeption aus dem Jahre 1922 eine erstaunliche Reaktualität für die Konstituierung einer verbindlichen deutschen Schulform zur Förderung gutbegabter T..

Wenn auch mit Recht vonseiten des T-Bildungswesens nachdrücklich seine Eigenständigkeit und Eigengesetzlichkeit betont werden, so schließt dies nicht aus, daß die Korrelationen zur allgemeinen Pädagogik sorgfältig zu beachten und zu pflegen sind. Das kann jedoch nicht in der Art geschehen, daß vom T-Bildungswesen aus brüsk "in ein schwebendes pädagogisches Verfahren" durch die Errichtung eines schmalspurigen Einheitsschultypus' eingegriffen würde.

Der Ausgang der im Umfang sehr ausgedehnten Diskussion um den Rahmenplan ist im Augenblick noch nicht abzusehen. Der eigentliche Kulminationspunkt ist die künftige Gestaltung des höheren Schulwesens. Und gerade die Einbeziehung des letzteren in die Diskussionen um eine T-Begabtenförderung schuf Vorbelastungen, Mißverständnisse und Resignation. Im Gegensatz zum allgemeinen Schulwesen fehlen uns - abgesehen von Einzelförderungen durch Privatlehrer, die ungenügende Beweiskraft haben - alle praktischen Vorerfahrungen zu einer Ausbildung T. auf dem Niveau der Höheren Schule. Es muß hier nochmals gesagt werden, daß eine Erörterung, die die Belange des Taubstummenwesens einseitig akzentuiert, da die fachlichen Einblicke in das höhere Schulwesen fehlen, zu Verzerrungen und Unrichtigkeiten hinsichtlich der dem T. gegebenen Möglichkeiten führen muß. G. Wendes Plan stellt ein doppeltes Wagnis dar. Einmal greift der Plan ohne praktische Vorerfahrungen mit T. in die Problematik des höheren Schulwesens ein. Zum anderen kettet er eine Ausbildung auf Oberschulebene an ein Einheitssystem, das bereits als solches mit immanenten Problemen belastet ist.

Der "mittlere Bildungsweg" ist nicht einfach zu verweben mit dem höheren bzw. Höhere Schule ist mehr als eine Fortsetzung der Mittelschule; und Mittelschule wiederum ist etwas wesenhaft Anderes als Höhere Schule. Dieser Umstand findet auch Berücksichtigung im Rahmenplan. W. Flitner äußert sich

dazu so: " Die Vorbereitung, welche in dem dritten, mittleren Bildungsweg erstrebt wird, gehört auf die Seite des praktischen Lebens, nicht in den gelehrt-kontemplativen, sondern in den aktiven Lebensplan" (Anm. 309). Nach W. Flitner liegt das Spezifische des Mittleren Schulwesens in einer entwickelteren "Rationalität und Verstehensfähigkeit", ist eine geistige Vorbereitung für die "selbständig assistierenden Funktionen des praktischen Lebens". Diesen Forderungen kann sich auch eine auf T. bezogene Mittelschulausbildung nicht entziehen, will sie nicht zweitrangig sein.

Die Form der Einheitsschule wäre auch kein deutsches Äquivalent zu den englischen T-Oberschulen. Die englischen T-Oberschulen sind in ihren Zielen eindeutig konzipiert und von der Schulform her deutlich differenziert. Sie stellen zudem Interessen, Neigungen und freie Entscheidung des Schülers im Prüfungswesen weitestgehend in Rechnung. Unter Hinweis auf die im vorigen Kapitel dargestellte VI. Schulform sei gesagt, daß es heutigen Vorstellungen über eine Integration T. und Vollsinniger widerspräche, erstere bis zur Reifeprüfung von der Welt abzuschirmen, in die sie dann übergangslos entlassen werden und in der sie ebenso übergangslos wirken sollen als gleichwertige Mitglieder. Wir konnten an einer Reihe von ausländischen Einrichtungen für begabte T. die Tendenz aufzeigen, rege Kontakte zur Welt der Vollsinnigen herzustellen. Eine deutsche Begabtenförderung für T. darf nicht bis zum Extrem von der Fürsorgeidee beherrscht werden. Sie kann und darf dem T. nicht jegliches Lebensrisiko abnehmen wollen. Eine Lebensmeisterung aber muß besonders im Umgang mit vollsinnigen Mitmenschen erlernt werden.

Eine "Bundesschule für begabte Taubstumme" wird den Weg zu einer "mittleren Bildung" konsequent zu verfolgen haben. Für wenige Geeignete und Interessierte, wir denken hier besonders an später Ertaubte, Hörrestige und Schwerhörige, sollte man die Möglichkeiten eines Anschlusses an normale Höhere Schulen prüfen. Das muß unabhängig geschehen von der klaren Konzeption dieser Schule und nicht unbedingt erst nach dem erreichten Status der "Mittleren Reife". Aufgrund sorgfältiger Vergleiche mit ausländischen Schuleinrichtungen für begabte T. sind wir der Überzeugung, daß die Verknüpfung eines Zweiges des T-Bildungswesens mit dem Höheren Schulwesen nur durch den praktischen Versuch und nicht durch Spekulationen entschieden werden kann. Wir halten die Zahl der dafür in Frage kommenden Jugendlichen für so gering, daß auch vom Standpunkt des Ökonomischen, und nicht nur von dem des Prinzipiellen her, der nötige Aufwand für eine eigenständige Institution in krasser Diskrepanz zum Effekt stünde.

Der Ausbildungsgang in einer von G. Wende vorgeschlagenen Einheitsschule würde zahlreiche notwendige Modulationen aufweisen, wie auch Unregelmäßigkeiten durch ungleiche Vorbildung der Schüler, durch unvorhergesehene Neuzugänge und dgl. mehr. Dadurch würde - selbst wenn man den Einheitsweg als

en richtigen akzeptieren könnte - ein vollwertiges Abiturium in Frage gestellt.

I. Gruppe

Reich forderte die Einrichtung von drei Aufbau-, Mittel- oder Realschulen ür das gesamte Reichsgebiet. Eine von diesen Schulen sollte nach Bewährung er Mittelschulen zu einer vollen Höheren Lehranstalt ausgebaut werden. Der bschluß dieser höheren Ausbildung müßte wie bei der normalen Höheren Schue die Reifeprüfung mit der Berechtigung zur Universitätsimmatrikulation sein. . Reich legte das Schwergewicht in seinen Ausführungen aber eindeutig auf eie gründliche Elementar- und auf die folgende Mittelschulausbildung.

Bereits vierjährigen Kindern sollte ein T-Kindergarten zur Verfügung steen. Mit dem vollendeten fünften Lebensjahr sollte der Schulbeginn einsetzen. Die Schulpflichtzeit dürfte nicht weniger als zehn Jahre dauern. Nach zehn Jahen sollte dann der Wissensstand eines Volksschul-Entlaßschülers erreicht sein. Die Auslese für eine weiterführende Schule müßte im 7. Schuljahr vorgenommen erden. Die Mittelschulausbildung hätte an diese zehn Jahre Elementarausbilung anzuschließen. Veranschlagt man die Mittelschulausbildung aber mit vier ahren und berücksichtigt noch dazu die geforderte zehnjährige Schulpflichtzeit nit einsetzendem Schulbeginn nach dem vollendeten fünften Lebensjahr, so ommt nach dem Plan F. Reichs ein begabter T. mit 19 Jahren in den Besitz er "Mittleren Reife".

Die Schriftleitung der Bl.f.T. (Anm.310) machte in einer positiven Stelungnahme u.a. darauf aufmerksam, daß zum Einzugsgebiet für die Begabteneinrichtungen außer dem gesamten Reichsgebiet unter Umständen auch die eutschsprachigen Nachbarländer zu zählen wären.

Wenn F. Reich sich mit der Förderung begabter T. auseinandersetzte, so atte er dabei insbesondere jene im Auge, die im eigentlichen Sinne als t. zu elten haben, nämlich die von Geburt an Tauben oder die vor der Spracherlerung Ertaubten.

Göldner

M. Göldner wich vom Prinzip der formalen Anlehnung bzw. Orientierung iner Begabtenschule für T. an normale Höhere Schulen ab. Damit stellte er ich, zusammen mit der Frankfurter T-Lehrerschaft, gegen die Bestrebungen G. Wendes und F. Reichs. Die Form einer Höheren Schule für T. und die danit verbundenen Einzelfragen wären einzig und allein abhängig vom Persönlichkeitsbild, den Möglichkeiten und Grenzen des t. Jugendlichen. Die Folge dieer Auffassung war die Forderung nach einer "Sonderschule für Gehörlose" (Anm. 11). Diese müßte sich zunächst sowohl räumlich als auch geistig an die T-Grundschule anlehnen. Für das Gesamtreichsgebiet könnte anfänglich etwa mit wanzig dazu fähigen Schülern gerechnet werden. Auf keinen Fall dürfte die Zahl der zu einer Weiterbildung Drängenden zu hoch einkalkuliert werden. Die

begabten T. müßten in zwei Städten untergebracht werden, eine davon Berlin. Jeweils zehn Schüler hätten den Grundstock für eine auszubauende Höhere Schule für T. abzugeben. Eine einzige Schule leistete einer Uniformierung Vorschub. Hinsichtlich der Schullaufbahn würde man in einer Sonderschule für begabte Gehörlose auf ähnliche Erscheinungen wie in der normalen Höheren Schule treffen, nämlich Unterbrechung der Ausbildung und Eintritt in eine Berufslehre. Die eigenwilligen Vorschläge M. Göldners zum Lehrplan zeigen konsequente Abweichungen von der normalen Höheren Schule. Um so unverständlicher ist dann die Bemerkung: In "unseren Abiturientenklassen" (Anm.312) würden sich nur noch drei bis sechs Schüler befinden. Wir konnten leider den Göldnerschen Ausführungen nicht entnehmen, auf welche Weise Sonderschulen für T. zur normalen Reifeprüfung führen sollen, wenn sie doch andererseits von der normalen Höheren Schule abweichen. Ob M. Göldner eine "Sonder-Reifeprüfung" im Auge hatte, kann nicht festgestellt werden.

Besondere Beachtung für die augenblicklichen Bestrebungen in der Bundesrepublik verdient der keineswegs überholte Vorschlag M. Göldners, zwei Begabtenschulen zu errichten, eine davon könnte für den norddeutschen und eine für den gesamten süddeutschen Raum Geltung gewinnen. Eine sinnvolle Zusammenarbeit, wie sie beispielsweise in England zwischen der Mary Hare Grammar School und der Burwood Park School gegeben ist, müßte gefordert werden. Zu prüfen blieben die jeweiligen abweichenden Kriterien. Darunter verstehen wir die mögliche Differenzierung beider Schulen nach Hörgraden bzw. Sprachbesitz der Schülerschaft, nach Begabungsunterschieden, nach stofflichen Gesichtspunkten (z.B. andere Fächergruppen). Selbstverständlich kann man sich auch nur mit der geographischen Zugehörigkeit der Schüler begnügen und beiden Schulen gleiche Struktur verleihen. Dies ließe eine Vereinfachung der ohnehin schwierigen verwaltungstechnischen Belange erwarten. Wenn in folgenden Hinweisen von "Bundesschule für begabte Taubstumme" in der Einzahl die Rede ist, so möchte der oben dargelegte, durchaus in den Bereich des Möglichen fallende Vorschlag für die Errichtung von zwei Begabtenschulen für T. innerhalb des Bundesgebietes jeweils mitgedacht werden.

Naujok

In Verbindung mit vielen Vor- und Nebenüberlegungen zum Gesamtkomplex Begabtenförderung gelangt R. Naujok zu folgendem konkreten Vorschlag, der als solcher für die hessische T-Lehrerschaft zu gelten hat:

Es soll eine Realschule für T. mit dem formal-schulischen Ziel der "Mittleren Reife" errichtet werden. Die "Mittlere Reife" gewährt Zugang zu gehobenen Berufen in Wirtschaft, Gewerbe und Verwaltung. Sitz einer solchen T-Realschule sollte Frankfurt am Main sein. Für T., die sich dazu für geeignet halten, sollte ein korrespondierendes Gymnasium für Vollsinnige zur Zusammenarbeit

mit der T.Realschule gewonnen werden.

Zur Frage der Bildung eines T-Gymnasiums bezieht R. Naujok folgende Stellung (diese Stellungnahme ist eine Entgegnung zu der vom II. Landesdirektor des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen vertretenen Auffassung von einem T-Gymnasium mit gesondertem Lehrplan) (Anm.313): Es sei zu bedenken, daß ein spezielles T-Gymnasium inflationistische Tendenzen im Bildungsgang begünstige. Feste Begriffe des Höheren Schulwesens dürften nicht verwässert werden. Eine entscheidende Hilfe böte die Aufspaltung der Obersekunda in einen sprachlichen und in einen mathematischen bzw. naturwissenschaftlichen Zweig. Der letztere Weg würde mit Sicherheit von der Mehrzahl der betreffenden T. beschritten werden. Ein Lehrplan dürfte sich zwar methodisch, nicht aber im Endeffekt von dem für Vollsinnige unterscheiden. "Sobald man die Spätertaubten, Resthörigen und Schwerhörigen in den Kreis der Betrachung einbezieht, und das muß man, weil diese Gruppen wahrscheinlich den größten Teil eines eventuellen T-Gymnasiums ausmachen werden, dann sind die Aussichten bedeutend günstiger zu beurteilen" (Anm.314).

Tüllmann

Trotz Anerkennung der Gründe, die für eine Anlehnung (organisatorische Nachbildung) an Höhere Schulen für Vollsinnige sprechen, entscheidet sich A. Tüllmann doch mehr oder minder, ohne sich endgültig festzulegen, für die Errichtung eines eigenständigen T-Gymnasiums (Anm.315), mit besonderer Betonung mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer, hervorragender Muttersprachpflege und unter deutlicher Zurückhaltung im Fremdsprachunterricht.

Als Gründe, die den Aufbau eines T-Gymnasiums befürworten, nennt der Autor vorwiegend folgende Tatsachen: "Die deutsche höhere Schule in ihrer Gesamtheit ist kein modernes Gebilde" (Anm.316), ihre Grundstruktur sei stark philosophisch ausgerichtet. Ohne ausreichende Kenntnisse in fremden Sprachen könne kein Abitur erworben werden und endlich: die bisherigen Formen der Höheren Schule unterlägen möglicherweise entscheidenden Umstrukturierungen, wie sie der "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens" bereits andeutet.

Für den Sitz eines T-Gymnasiums würde sich besonders das Ruhrgebiet mit seiner räumlichen und bevölkerungsmäßigen Dichte, mit mehreren T-Anstalten, mit der Nähe des Elternhauses für viele Schüler, mit sämtlich vorhandenen Industriezweigen und mit einem aufgeschlossenen Landschaftsverband, anbieten.

M. Göldners und A. Tüllmanns Vorschläge für ein eigenständiges T-Gymnasium scheinen sich zu gleichen. Dies trifft von der Grundauffassung her durchaus zu, nicht aber in den praktischen Konsequenzen, die bei M. Göldner in kaum mehr annehmbarer Weise extremistisch auf esoterische Belange der T. ausgerichtet sind, wie uns seine praktischen Hinweise zum Lehrplan dartun. M.

Göldner wird nicht müde zu betonen, daß es eine Unmöglichkeit wäre, am Vorbild der normalen Höheren Schule festzuhalten. Aus einer Begabtenschule für T. müßte aller unnötige Ballast entfernt werden und in ihr dürfte nur "Lebenswichtiges" (Anm.317) getrieben werden. Der Begriff der "Lebenswichtigkeit" hält einer wissenschaftlichen Prüfung kaum stand. Zudem kann das Fach "elementare Taubstummenkunde" nicht Gegenstand einer Ausbildung sein, die das Abitur zum Ziel setzt, soweit M. Göldner nicht ein Sonderabitur im Augen hatte. Eine Durcharbeitung der ureigenen Belange der T. müßte dem Deutschunterricht vorbehalten bleiben. T. einer Ausbildung in einer scheinbar vollwertigen Höheren Schule zuzuführen, hieße wahrhaft, sie in ihrer Weltfremdheit zu bestärken und sie dem "Fluch der Lächerlichkeit" auszusetzen, wie E. Singer in anderem Zusammenhang schrieb. Nach M. Göldner müßten die T. vor übertriebenen Hoffnungen gewarnt werden. "Im Konkurrenzkampfe wird jeder Vollsinnige, der über einen ähnlichen Bildungsgang verfügt, dem Taubstummen ohne weiteres den Rang streitig machen" (Anm.318). Diese Worte M. Göldners richten sich gegen seine eigenen Vorschläge. R. Naujok wies eindringlich auf die bildungsinflationistischen Tendenzen einer eigenen T-Oberschule hin und besonders darauf, daß die Begriffe der höheren Schulbildung Durchlöcherungen in Form von weitgehenden Sonderregelungen nicht vertrügen. Wenn T. den Anforderungen Höherer Schulen nicht gewachsen sind, dann dürfen sie eben dem "Konkurrenzkampf" nicht ausgesetzt werden. Die Ziele sind bescheidener zu setzen, jedoch in möglichster Angleichung an normale Schulverhältnisse. Unsere Planungen müssen auf weite Sicht gerichtet sein und das Moment der Krisenfestigkeit bei wirtschaftlichen Umschwüngen ins Auge fassen. Schulen, die sich aufgrund verschiedenartiger Sonderbestimmungen, die sachlich durchaus gerechtfertigt sein mögen, den traditionell festgefügten Vorstellungen der Allgemeinheit über höhere Schulausbildung entziehen, können diese Krisenfestigkeit nicht gewährleisten und gehen unweigerlich ihres Prestiges verlustig.

A. Tüllmanns Darlegungen sind unter Umständen vom englischen Beispiel her gespeist, doch vermögen wir dies nicht endgültig zu entscheiden. Ein Vergleich der deutschen mit der englischen Höheren Schule ist jedoch aus Gründen, wie wir sie im vorhergehenden Kapitel darzustellen versuchten, kaum angängig. Wir schließen uns den Aussagen des Autors über die zu erwartenden Umwälzungen im höheren Schulwesen an, sind aber der Meinung, daß dies allein Grund genug wäre, einer Ausbildung t. Jugendlicher auf dem Niveau der Höheren Schule zunächst abwartend gegenüberzustehen. An dieser Stelle sei auch auf unsere Interpretation des Wendeschen Vorschlages verwiesen.

Die Entscheidung darüber, an welchem Ort eine Begabtenschule für T. einzuführen wäre, entzieht sich den Möglichkeiten einer wissenschaftlichen Erörterung und ist Angelegenheit eines mit der praktischen Durchführung der Begabtenförderung beauftragten Gremiums.

F. Reichs praktische Vorschläge gaben weniger zu lebhaften Auseinandersetzungen Anlaß als seine theoretischen Begründungen. Die für die Elementarausbildung angesetzte Zeitspanne verrät bodenständige Abwägung der für den T. nötigen Beschulung. Die Forderung nach drei Aufbau-, Mittel- oder Realschulen wird in ihrer Begründung nicht ohne weiteres einsichtig, es sei denn, es läge ihr das der Wirklichkeit nicht entsprechende Ergebnis der praktischen Rundfrage zugrunde (vgl. Anm. 157). Da erst nach Bewährung eine dieser Schulen zu einer vollen Höheren Lehranstalt ausgebaut werden sollte, kann diesem Vorschlag jedenfalls nicht Voreiligkeit unterschoben werden, wenngleich heutige moderne Vorstellungen über eine T-Begabtenförderung mit Berücksichtigung deutscher Verhältnisse F. Reichs Plan nicht mehr sehr begünstigen. Die von ihm vorgeschlagene Höhere Schule für T. mit dem Reifeprüfungsabschluß rief in der Vergangenheit die schon mehrfach erwähnten Kontroversen unter den T-Lehrern hervor, wobei der Blick auf den künftigen t. Akademiker gerichtet war.

Nach M. Göldner wäre die Zahl der t. Studenten ganz gering einzuschätzen, da das Gehörleiden die Problematik eines Universitätsstudiums noch zusätzlich durch die engen Möglichkeiten bei der Wahl der Studiengebiete steigerte. K. Brauckmann (Anm. 319) gelangt zu ähnlichen Überlegungen, bezieht die Aspekte der anzuzweifelnden späteren Berufsmöglichkeiten und der Forderung der Volksgemeinschaft mit ein und stellt die lapidare Schlußfrage: "Kann und will der Bund deutscher Taubstummenlehrer angesichts der gegebenen Sachlage und der deutschen Notlage vor der gesamten akademischen Welt Deutschlands diese Forderungen zu den seinigen machen?" Für E. Singer bedeutet akademisches Studium eines T. Luxus. Die T-Lehrer könnten dann von der Pflicht der Konsequenz, nämlich Hilfestellung bei der Vermittlung in einen akademischen Beruf, nicht freigesprochen werden.

Auch R. Naujok und A. Tüllmann nehmen in ihren Aufsätzen zu dieser Frage Stellung, wobei R. Naujok zu Recht darauf verweist, daß t. Akademiker mit Sicherheit über eine Reihe banaler Voraussetzungen stolperten, die dem normalsinnigen Akademiker selbstverständlich wären wie telefonieren, bei Konferenzen nicht hören, was rechts und links gesprochen wird, Abhängigkeit vom guten Willen untergeordneten Personals. Der t. Akademiker wäre kaum allen politischen, parteipolitischen, sachlichen und menschlichen Erfordernissen, aber auch Fallstricken, gewachsen. Die möglichen Folgen wären: Dauerspannungen, Erregungen, das Bewußtsein der eigenen Minderwertigkeit, schwere psychische Schädigungen und schließlich Zusammenbruch.

Wir schließen uns im allgemeinen den Versionen der zitierten Autoren an, wohl wissend, daß das Beispiel des amerikanischen Gallaudet Colleges nicht auf deutsche Verhältnisse übertragbar ist. Einmal erachten wir die Frage des t. Akademikers als eine Frage, die von den Bemühungen um eine verbind-

liche Form der deutschen T-Begabtenförderung eruiert werden muß, aber auch ruhigen Gewissens ausgesondert werden kann, da keine aktuelle Notwendigkeit für eine baldige Lösung gegeben ist. Zum anderen sehen wir keinen Weg, diese Frage wissenschaftlich-spekulativ anzugehen. Eine "Bundesschule für begabte Taubstumme" wird diesen Komplex in praxi behandeln müssen, wenn es sich als tatsächlich notwendig erweist, d.h. wenn ein oder einige T. wirklich die Voraussetzungen zu einem (wahrscheinlich naturwissenschaftlich-, mathematisch- oder kunstbetonten) Studium erfüllt haben und ein solches antreten wollen. Unterstützung bei diesem Vorhaben müßten Lehrer einer "Bundesschule" nebenamtlich gewähren und ihre Erfahrungen sorgfältig sammeln und auswerten, wie es F. Reich bei W. Zeitlin getan hat. Nachdem t. Universitätskandidaten in aller Nüchternheit darüber aufgeklärt sind, welches Wagnis sie eingehen, entfiele die Pflicht der "Bundesschule" zu einer praktischen Fürsorgetätigkeit. Damit soll nicht eine indifferente Haltung des Kollegiums einer "Bundesschule" befürwortet werden. Vielmehr wird es sich dem pädagogischen Ethos, aber auch dem fachlichen Interesse verpflichtet fühlen. Im übrigen teilen wir die Meinung der Schriftleitung der Bl.f.T. aus dem Jahre 1926 (Anm.320): "Vielleicht kommt in jedem Jahrzehnt einmal ein Taubstummer zum akademischen Studium". Der Trend, angesichts der wirtschaftlichen Entwicklung in der Bundesrepublik, ist ohnehin auf Fachschulen aller Art gerichtet. Eine eventuelle Fachschulausbildung nach vorheriger Förderung in einer T-Begabtenschule bietet dem Gros der begabten T. eine stabile Basis des beruflichen Wirkens.

R. Naujoks Vorschlag über Aufbau einer "Realschule" für T. in Verbindung mit einem korrespondierenden Gymnasium für Vollsinnige deckt sich weitestgehend mit unserer Auffassung über eine verbindliche Schulform zur T-Begabtenförderung in der Bundesrepublik. "Unter Realschule verstand man früher eine höhere Schule mit Englisch, Französisch, Mathematik, Physik und Chemie, die nur bis zur 6. Klasse führte, der die Oberstufe fehlte. Unglücklicherweise wurde dann der Begriff von den norddeutschen Mittelschulen und auch anderswo beansprucht, so daß man jetzt wohl sagen kann, Realschule ist ein Wechselbegriff zu Mittelschule" (Anm.321). Wir hätten also unter dem vorgeschlagenen Terminus "Bundesschule für begabte Taubstumme" eine T-Mittel- bzw. T-Realschule zu verstehen.

Das korrespondierende (naturwissenschaftliche) Gymnasium für Vollsinnige, das willige und geeignete T. (besonders später Ertaubte, Hörrestige und Schwerhörige) aufnehmen soll, dürfte die klare Struktur der "Bundesschule" als Stätte, die eine "Mittlere Bildung" vermittelt, nicht beeinflussen. Die "Bundesschule" hätte die zunächst versuchsartige Zusammenarbeit mit einem korrespondierenden Gymnasium für Vollsinnige als nicht zentrale, aber in ihren Verpflichtungskreis fallende Aufgabe mitzuübernehmen. Sie müßte im Zuge ihrer Entwicklung auch zu einer Forschungsstätte für T-Begabtenförderung wer-

den. Für die praktische Kooperation mit dem korrespondierenden Gymnasium empfiehlt es sich, den in New York geübten Modus der Mitbeteiligung von T-Lehrern besonders zu beachten. Im Gegensatz zu den USA bedeutete diese Art der Zusammenarbeit zwischen T- und Höherer Schule einen Einbruch in festgefügte, traditionelle Schulverhältnisse und -vorstellungen in Deutschland.

III. Gruppe

Der Direktor der Landestaubstummenanstalt München, J. Unterbirker, erläuterte im Herbst 1960 in einem Gespräch mit dem Verfasser seine Vorstellung von einer weiterführenden Ausbildung t. Jugendlicher auf Länderbasis. Von ihm wird die Meinung vertreten, daß eine "Aufbaustufe" im Sinne des Wortes zu verstehen sei. Nach acht oder neun Schulpflichtjahren wäre begabten t. Jugendlichen Gelegenheit zu einer fortgesetzten und dann insgesamt 11 Jahre umfassenden schulischen Ausbildung zu verschaffen. Die Auswahl der Jugendlichen aus einer 8. oder 9. Klasse biete größere Gewähr für die Stabilität von inzwischen länger beobachteten Begabungen. Formales schulisches Ziel sollte die "Mittlere Reife" sein.

Als Einzugsgebiet ist primär an den Raum Bayern gedacht. Grundsätzlich können auch Jugendliche aus anderen Bundesländern aufgenommen werden. Unter Umständen soll versucht werden, das angrenzende Österreich zur Mitarbeit zu gewinnen. An eine eigenständige Schuleinrichtung ist nicht gedacht. Die Aufbaustufe bleibe organisatorisch an die bayerische Landesanstalt angegliedert. Man würde den Schülern nur dann zu einer Internatsunterbringung raten, wenn eine gewisse örtliche Trennung vom allgemeinen Internat der Landesanstalt bewerkstelligt werden könnte (möglichst gebärdenfreier Raum). Man plant hauptsächlich Externatsunterbringung. Der Taubheitsgrad darf nach J. Unterbirker kein Einteilungsmerkmal sein, nur genügender Sprachbesitz und allgemeine Begabung.

Schmähl und Lehrer des Aufbauzuges Dortmund

Es ist nicht beabsichtigt, die Ausbildung im Aufbauzug Dortmund auf mehr als vier Jahre auszudehnen. Vielmehr gründet sich die Auffassung des Direktors der Landesgehörlosenschule Dortmund und der Lehrer an den Aufbauklassen auf folgende Feststellungen, die anläßlich einer Sitzung des Sonderausschusses im Bundesarbeitsministerium am 9.1.1958 getroffen wurden (Anm.322):

Eine Begabtenförderung in Aufbauklassen, beginnend nach dem vollendeten 6. Schuljahr und endigend nach dem vollendeten 10. Schuljahr ist Angelegenheit der einzelnen Bundesländer.

Eine Begabtenförderung in Form einer Mittelschulausbildung mit dem Ziel der "Mittleren Reife" kann nur auf Bundesebene geregelt werden, da die Anzahl der dafür in Frage kommenden Jugendlichen sehr klein ist.

Bei der Betrachtung der verschiedenen Schulformen im vorigen Kapitel wurde bereits der zeitliche Beginn einer Begabtenförderung besprochen und eingehend gewertet, so daß eine Wiederholung unnötig erscheint.

Wir sehen in der bisher praktizierten Schulform der Landesaufbauklassen eine sehr wertvolle empirische Grundlage für eine künftige Gestaltung der Begabtenförderung, ohne sie indes als letztverbindliche Form anerkennen zu können. Die Existenz einer T-Mittelschule scheint uns gefährdet, wenn zur gleichen Zeit die Länder Aufbauklassen unterhalten. Eine derartige Zersplitterung würde eine gesunde Aufwärtsentwicklung untergraben. Es fehlt die Sicherheit, daß die Länder eine "Bundes-Mittelschule" mit genügend Schülern beschicken, da sie ja selbst darauf bedacht sind, ihren Einzugsradius zu erweitern und das Ausbildungsniveau zu halten. Man könnte unter Umständen erwägen, aus der Schülerschaft der Aufbauklassen wiederum die Bestbegabten für eine "Bundes-Mittelschule" auszuwählen (Sekundärauslese). Wie sollte jedoch verantwortlich entschieden werden können, welcher Schüler "nur" für Aufbauklassen und welcher mit Bestimmtheit für eine "Bundes-Mittelschule" tauglich ist? Wenn überhaupt für eine Sekundärauslese plädiert wird, dann müßten diese Unterteilungen in der "Bundes-Mittelschule" selbst geschehen. Eine solche Schule wäre durchaus imstande, neben Mittelschulklassen andere mit niedriger angesetztem Ausbildungsstand zu führen; interne Austauschmöglichkeiten unter den begabten Schülern wäre dabei nur einer ihrer vielen Vorteile.

Allerdings sollten den Ländern nicht alle Aufgaben einer Förderung abgenommen werden. Ihre Mitbeteiligung könnte der Art sein, daß sie ihre Oberstufen ausbauen zu einer "ergänzenden Oberstufe". Man denke an ein freiwilliges zehntes Schuljahr, wie es verschiedenenorts schon angestrebt wird. Es wäre dies eine Förderungsmöglichkeit für den guten, interessierten "Durchschnitt". Das Ausbildungsniveau der "ergänzenden Oberstufe" sollte der Zusammensetzung der jeweiligen Klasse entsprechen, also variabel sein, und auf jeden Fall höher als das der obligatorischen neunten Klasse einer T-Schule. Damit nähern wir uns in gewisser Hinsicht den Praktiken der englischen Nutfield Priory School (siehe IV. Schulform), aber auch den Kursen im Gallaudet College, die u.a. bei ihrer Ausbildungshöhe auch auf das Klassengefüge der t. Studenten achten. Trotz einer formalen Ähnlichkeit können wir die II. Schulform (Schweiz, Norwegen, Schweden) nicht zum Vergleich heranziehen, da in ihr die Begabtenauslese vorausgesetzt ist. Unsere "ergänzende Oberstufe" dagegen kann und soll keine eigentliche Begabtenabteilung sein sondern höchstens den Grad einer A-Klasse erreichen.

Zum Aufgabenbereich der "ergänzenden Oberstufe" zählen wir vornehmlich eine hervorragende Pflege des Sprachverständnisses, Lebens- und Staatsbürgerkunde im Mittelpunkt sachkundlicher Betrachtungen (vergl. III. Schulform, Paris) und endlich Vertiefung der Beziehungen zu der künftigen Berufs-

elt. Vielleicht wird es möglich sein, einzelne Abschlußschüler mit Aussicht
uf Erfolg Berufsschulen für Normalsinnige zuzuführen.

III. HAUPTTEIL
DIE PERIPHER UM DEN KOMPLEX DER SCHULFORMEN GELAGERTEN EINZELPROBLEME

1) Allgemeine Übersicht

Darunter soll Folgendes verstanden werden: Die Auslese der Begabten, Anliegen der Methodik, Unterrichtsfächer und Fremdsprachunterricht, die Lehrerfrage und endlich die Prüfungsverfahren.

Einer ausführlichen Besprechung werden unterzogen: Anliegen der Methodik, Unterrichtsfächer und Fremdsprachunterricht, und die Lehrerfrage.

Diese Aussonderung hat nicht zu bedeuten, daß wir die Wichtigkeit der übrigen Fragenkreise als zweitrangig betrachten. Sowohl Auslese als auch Prüfungsverfahren sind weitestgehend bestimmt von der allgemeinen Leistungsfähigkeit des begabten T. und den daraus zu folgernden möglichen Anforderungen an ihn. Dafür glauben wir in Kapitel 4) des I. Hauptteiles einige Vorarbeit geleistet zu haben. Auslese und Prüfungsverfahren werden weiter bestimmt durch allgemeine Bildungsziele (I. 5)) und endlich durch die formal-schulischen Ziele in gewissen Schulformen. Auch dafür wurden im II. Hauptteil vorbereitende Arbeiten getätigt. Konkrete Folgerungen speziell für Prüfungsverfahren können aus den dargebotenen Unterrichtsfächern in bestimmten Schulformen gezogen werden. So engen mehrere große Zielfragen in unserer Arbeit automatisch den Fragenkreis der Prüfungsverfahren ein, die so von allgemeinen Ergebnissen vorbestimmt sind. Eine zusätzliche praktische Erprobung bis zur endgültigen Fassung erscheint uns als sehr empfehlenswert. Ähnlich gestaltet ist das Ausleseproblem. Auch dafür konnten wir mittels großer Zielfragen zu allgemeinen Ergebnissen vorstoßen, die mitbestimmend für die Auslese bleiben. Es handelte sich

a) um das Bemühen, herauszuarbeiten, was für die Praxis der T-Begabtenförderung unter einem begabten T. zu verstehen sei,
b) um die Erkenntnis, daß Intelligenzuntersuchungen gewisse Prognosen für spätere Berufs- und Lebensleistungen ermöglichen,
c) um die grundsätzliche Einsicht, daß Auslese immer mit einem Wagnis, mit der Einräumung eines möglichen Versagens verbunden sein wird.
d) Die praktische Konsequenz unserer Auffassung von Begabung ist schließlich die Bereitung pädagogisch inspirierter Voraussetzungen für Begabungsentfaltungen. Dazu zählen wir in erster Linie eine genügend lange Zeitspanne des Einlebens und Einarbeitens in einer Begabtenabteilung. Zulassung oder Nichtzulassung, die lediglich begründet sind auf dem Lehrerurteil, dem Intelligenzquotienten und einer Aufnahmeprüfung, scheinen uns pädagogisch nicht gerechtfertigt.

An einigen Beispielen soll aufgezeigt werden, daß diese letzte, aus der richtigen Auffassung der Phänomens Begabung hergeleitete Forderung, in der Praxis bereits Beachtung gefunden hat.

Aus der Aufbaustufe Dortmund wird im allgemeinen kein Schüler entlassen, wenn er im Augenblick den an ihn gestellten Forderungen noch nicht gewachsen ist. Die Leitung der Aufbaustufe hat dazu folgende Begründung: Die Aufbauschüler erhalten im Aufbauzug eine ihnen gemäßere Ausbildung als dies an einer T-Grundschule möglich wäre (Begabung wird vorausgesetzt), und die Schülerschaft an normalen Höheren Schulen weist unter Umständen eine größere Begabungsheterogenität auf, als dies an Aufbauklassen für T. der Fall ist.

Das provisorische Schulreglement der Zürcher T-Oberschule spricht von einer vierwöchigen Probezeit, die in Zweifelsfällen auf drei Monate verlängert werden kann (Anm.323). Das Recht auf Zurückweisung eines Schülers wird vorbehalten, doch geschieht dies in der Form, daß für den nicht geeigneten Schüler von der Leitung der Oberschule eine Lehrstelle gesucht wird (Anm.324).

In anderen Zusammenhängen wurde bereits das "Preparatory Department" am Gallaudet College in Washington erwähnt. Hier erscheint weniger wesentlich, daß darin in einem Jahreskursus eine senior high school-Ausbildung nachgeholt werden kann als vielmehr der Umstand, daß dieses Jahr eine gute Gewähr für Begabungsentfaltungen bietet.

Unter den Vorschlägen der T-Lehrer sticht besonders der G. Lehmanns hervor. Er zählt zu den Hauptaufgaben des 1. Schuljahres an einer Begabtenabteilung das Zusammenfügen der Klassengemeinschaft (Anm.325). Dieser Ausdruck ließe sich übersetzen in Schaffung pädagogischer Voraussetzungen für Begabungsentfaltungen.

2) Anliegen der Methodik

Dabei soll unter Methodik in Anlehnung an Lexika der Pädagogik (Anm. 326) die Darstellung, kritische Erörterung und Begründung der die Einzelmethoden umfassenden Unterweisung T. in der Lautsprache, im Fingeralphabet (manuelle Methode), in der kombinierten Methode (Simultan-Methode; Lautsprache mit gleichzeitigen Fingerzeichen) und in der Schriftmethode verstanden werden. Dies geschieht aber eindeutig im Hinblick auf die Begabtenförderung.

Aus Umfragen in den einzelnen Ausbildungsstätten wurde ersichtlich, daß mit Ausnahme des Gallaudet Colleges und amerikanischer high schools wohl überall die lautsprachliche Methode verwendet wird, unter mehr oder minder häufiger Heranziehung der Schrift oder des gedruckten Textes. Am Gallaudet College wird in der kombinierten Methode gelehrt, während die amerikanischen T-Schulen in der Methodik verschiedene Wege gehen.

Dabei gibt zu denken, daß der Welt einzige T-Hochschule (Anm. 327) das Primat der Lautsprache abgesetzt hat.

Die sonst allerorts geübte Lautsprachmethode bei der Ausbildung begabter T. hat zweifellos ihre Wurzeln in den Beschlüssen des Internationalen Kongresses von Mailand im Jahre 1880. T-Lehrer aus sieben Kulturstaaten der Erde bekannten sich - unter Widerspruch der Amerikaner und des Schweden Eckborn - nicht nur zur Lautsprach- sondern zur reinen Artikulationsmethode (Anm. 328). Es ist hier nicht der Ort, den Erschütterungen und Nachwirkungen (Anm. 329), die diese Beschlüsse zeitigen mußten, nachzuspüren. Die entscheidende Begründung für die Lautsprachmethode ist der soziale Aspekt. Das t. Individuum wird gesehen als Glied der Gemeinschaft, in die es durch Sprachkundnahme (Ablesen vom Munde, Lesen) und Sprachkundgabe (Sprechen und Schreiben) hineinwachsen soll. Jeder T-Lehrer weiß um die Unsicherheit bei der Apperzeption der "Mundbewegungsbilder" (Anm. 330) und des auf Sprechbewegungsempfindungen gegründeten Sprechens T. ohne Regulativ. Ebenso kennt er das Ringen um Zusammenhangs- und Sinnherstellung bzw. Sinngebung beim Erlesen von Texten und beim schriftlichen Ausdruck. Erfolge können ein allgemeines Unbehagen in der T-Bildung nicht ausschließen.

"Vermittlung von Wissen und Können, formale Schulung und geistige Bildung allein würde nie für uns den Grund abgeben, uns des schwierigen Weges des Lautsprachunterrichtes zu bedienen, dann würden die naturgegebenen Mittel Schrift und eine entwickelte Gebärde sein" (Anm. 331). Dieser Satz O. Schmähls wirft die gravierende Frage auf, ob es mit der bisherigen Methodik durchschlagend genug gelungen ist, die soziale Kommunikation T. mit der vollsinnigen Mitwelt sicherzustellen, so daß eine bestimmte obere Grenze in den geistigen Bildungsmöglichkeiten gerechtfertigt ist oder ob mit der bisherigen Methodik weder soziale Kommunikation noch geistige Bildung in einem befriedigendem Maße gelöst wurden. So fragt G.A. Weininger in einem Aufsatz über Praktiken des Gallaudet Colleges: "Ist das in Deutschland nicht möglich?" (Anm. 332). Und E.S. Greenaway stellt fest - er hat zuvor den hohen kulturellen und wirtschaftlichen Standard, die Streuung der Berufszweige der Gehörlosen bis hinauf in höhere Berufslaufbahnen in den USA, erörtert - "Solch ein Stand der Dinge muß uns, wenn man die Lage der erwachsenen Gehörlosen in England betrachtet, zwingen, ernstlich nachzudenken und die Gründe zu erforschen, um die relativ bescheidene Stellung unserer eigenen Gehörlosen zu erklären (Anm. 333).

Die Lautsprachmethode ist unseres Erachtens aus dem Moment der sozialen Kommunikation heraus nicht genügend erklärt. Es ist nicht nur der Umstand, daß "die Taubstummen gegenüber den Hörenden in der Minderheit sind, die Minderheit sich aber nach der Mehrheit richten muß" (Anm. 334). Vielmehr

st - beispielsweise in Deutschland - die lautsprachliche Methode bei der Unterweisung T. das adäquate Mittel zu den historisch bedingten Vorstellungen von Kultur und geistiger Bildung, die wie in kaum einem anderen Land traditionsgebundene, festgefügte Vorstellungen aufweisen. Die Auswirkungen erstrecken sich auf das gesamte Schulwesen, auf das Wirtschaftsleben, auf die sozialen und soziologischen Bereiche.

Weiterhin ist nicht zu erwarten, daß das Traditionsbewußtsein des deutschen T-Bildungswesens, das mit der Lautsprachmethode eng verknüpft ist, wesentliche Konzessionen ermöglichte.

Bevor wir zu einer verbindlichen Stellungnahme zu den Grundfragen der Methodik in ihrer Beziehung zur Begabtenförderung übergehen, sollen die ausschlaggebenden Momente für die manuelle bzw. kombinierte Methode herausgearbeitet werden. Auch hier sind engste Korrelationen zu der allgemeinen kulturell-geistigen Situation in den USA gegeben.

Die persönliche Freiheit in der Art und Weise der Förderung von individuellen Fähigkeiten steht in den USA über allem. Nicht etwa, daß der soziale Aspekt zugunsten der Individualität geopfert würde. Doch setzt man vom Bürger der USA ein beachtliches Maß an Einsicht und Selbstentscheidungsvermögen voraus. Das Motto mag etwa lauten: Man biete zahlreiche Möglichkeiten an und gewähre die Freiheit der Wahl für das jeweils Angemessene. Es ist also nicht Mangel an Sozialität, die dahinter steht, sondern eher ein "Mangel" an Fürsorgesucht, an Bevormundungsstreben. Die Wurzeln dieser für die Neue Welt kennzeichnenden Art sind in der Weite des Lebensraumes mit seinem unerschöpflichen Reichtum, in der optimistischen Lebenseinstellung (Bildungsoptimismus) der Bürger, in der Aufgeschlossenheit der Bevölkerung für das Schulwesen zu suchen (Anm.335). Die T-Beschulung "ist in den USA ein Teil eines größeren Programms, nämlich der Erziehung all der Kinder, die nicht am Unterricht der Normalschule teilnehmen können. Diese Kinder werden 'Exceptional children' genannt" (Anm.336). "Die menschenfreundliche, hilfsbereit Haltung des amerikanischen Volkes"..."ist ein guter Boden für die Maßnahmen zur Erziehung und Förderung aller irgendwie Gehemmten und Benachteiligten. Man ist bereit, alles aufzuwenden, um Menschen, die vom Schicksal hart betroffen wurden, zu helfen. Man will sie nicht nur versorgen, sondern ihnen ein möglichst volles Menschentum wiedergeben" (Anm.337). Die letzte Konsequenz der Wiedergabe eines möglichst vollen Menschtums ist die vollgültige Eingliederung in das Gesellschafts- und Wirtschaftsleben. Die Möglichkeiten, wie sie in den USA vorzuliegen scheinen, lassen Vergleiche mit Deutschland kaum zu. So ist die kulturell-geistige Situation der USA auch Träger einer sehr differenzierten T-Methodik.

Wir können hier nicht in eine gründliche Besprechung des Wesens des Fingeralphabets eintreten, sondern müssen uns mit wesentlichen Andeutungen zufrieden geben.

Die manuelle bzw. die kombinierte Methode haben nichts gemein mit den üblichen T-Gebärden. Das Fingeralphabet besteht aus den optisch-manuell dargestellten Zeichen unserer Sprache. Wörter und Sätze werden buchstabiert und unterliegen sinngemäß keiner anderen Syntax als unsere Laut- bzw. Schriftsprache, während den - in den Aussagemöglichkeiten beschränkten - Gebärden eine primitive, kultursprachfeindliche Syntax zugrundeliegt.

Insofern könnten manuelle und kombinierte Methode das Gebärdendenken zurückdrängen und das eigentlich sprachliche Denken fördern. Auf dieser bedeutend sichereren Apperzeptionsgrundlage, als es das Absehen vom Munde ist, kann die Bildung des t. Jugendlichen sehr stark vorangetrieben werden, wie es ja die Praxis des Gallaudet Colleges beweist. Doch sind auch gewisse Vorbehalte nötig. A. Ewing und A. van Uden sprechen in ihrem Reisebericht (Anm. 338) davon, daß die Verständigung t. amerikanischer Schüler "eine Mischung von Gebärden und Fingerbuchstabieren" ist. "Es scheint, dies geschieht teils, weil das Fingerbuchstabieren erheblich langsamer geht als jede sonstige Sprache, und teils auch, weil die Wirksamkeit seines Gebrauchs abhängt von dem Grad der erworbenen Lesefähigkeit und Schriftbeherrschung. Sehr häufig werden nur einige Buchstaben eines Wortes 'gefingert'; das auf solche Weise dargestellte Wort könnte man als eine 'Fingergebärde' bezeichnen". Diese Feststellungen betreffen nun allerdings nicht die Studenten des Gallaudet Colleges. Das Fingeralphabet kann also auch das offiziell sanktionierte Mittel für Ausschaltung des aktiven Sprechens werden. Es kann angenommen werden, daß sich die Vielzahl der t. Studenten am Gallaudet College bei den Darbietungen in der kombinierten Methode primär an den optisch-manuellen Zeichen orientiert und sich gesprochener Sprache und eigener Sprechbereitschaft entfremdet. Der dänische T-Pädagoge, G. Forchhammer gelangte bei der praktischen Erprobung seines simultanen Mundhandsystems an Kindern aller Altersstufen und an Erwachsenen zu gegenteiligen Beobachtungen. "Tatsache ist, daß die Kinder im Anfang die Augen auf die Hand richten. Aber es dauert nicht lange, bis die Kinder hauptsächlich nach dem Munde sehen, vielleicht weil der Mund einem lebenden Gesicht angehört, welches interessanter ist als die Hand, und diese wird dann (was sie sein soll): ein bescheidener Diener, der zurückhaltend in der Peripherie des Gesichtskreises bleibt" (Anm. 339).

Am Gallaudet College wirken einer einseitigen Orientierung an den Fingerzeichen die ausgedehnten Bestrebungen um bestmögliche Ausnutzung aller Hörreste entgegen (großangelegtes Hörsprachzentrum). Man müßte das Gallaudet College bitten, Untersuchungen über die Problematik der Simultanapperzeption

llgemein und in ihrer Beziehung zur Sprechbereitschaft speziell anzustellen.

Allzu große Erwartungen müssen eine Dämpfung erfahren durch die Tatsa-
ne, daß das Fingeralphabet zwar Kundnahme und Kundgabe sprachlichen Aus-
rucks durch Eindeutigkeit der Zeichen sehr erleichtert, nicht aber das mühevol-
: Ringen um höhere Begriffe, um das Verständnis schwieriger Satzschemata und
n kompliziertere Sinnzusammenhänge abnehmen kann. Ein sehr wesentlicher
orbehalt zielt endlich auf den esoterischen Charakter des manuellen Agierens
nd Reagierens, wodurch die soziale Kommunikation mit der Welt der Vollsin-
igen einen Bruch erfahren muß. Zwar gewähren die manuellen Zeichen dem T.
ine geistige Annäherung an die sprachliche Zwischenwelt der Vollsinnigen, je-
och ohne pulsierenden, aktuellen Vollzug. Für die hörenden Mitmenschen sind
owohl Gebärden als auch Fingerzeichen in gleicher Weise unverständlich.

Vielfach wird von T-Begabtenabteilungen berichtet, daß die Schüler vor-
ügliche Mundableser wären, daß sie also "die Entnahme des Sinnes aus den beim
prechen entstehenden Mundbildern oder aus dem Bewegungsgesamt, das bei dem
esprochenen Satz entsteht" (Anm.340), in besonders positiver Weise vollzögen.
eim Absehen vom Munde entstehen größere Ausfälle, wenn die Kombinations-
ihigkeit durch den Fremdheitscharakter eines Sprachganzen Einbuße erleidet.
ies erklärt sich einmal aus der wahrnehmungsmäßigen und zum anderen aus der
eistigen Seite des Ablesevorganges (E. Kern). Fremde Sprachganze bieten
er Apperzeption eine Fülle unbekannter "sukzessiver Mundbildgestalten" (nach
. Kern) mit einem ebenso fremdartigen Umfeld, "das jeder Gestalt in charak-
eristischer Weise zu eigen ist" (Anm.341). Der Aufbau der Mundbildgestalten
us einzelnen Elementen ist vielfach nur vage oder überhaupt nicht ersichtlich.
urch die sich summierenden Gestalten mit Fremdheitscharakter bei der Darbie-
ung von unbekannten Sprachganzen mit schwierigeren Satzschemata muß nun
ine Irritation eintreten. Der fließende Prozeß des Vergleiches neu wahrgenom-
nener Sprachgestalten mit bereits bekannten wird unterbrochen, weil eine Gleich-
eit ausscheidet. Erschwerend kommt hinzu, daß auch sogenannte bekannte
undbildgestalten nicht als stabiler sicherer Besitz verstanden werden dürfen.
ie setzen sich sehr unterschiedlich aus Lautelementen zusammen, die für den
bleser kaum oder überhaupt nicht mehr erkennbar sind. Damit aber kann es
ormalerweise nicht zum geistigen Akt des Absehens kommen, nämlich zur Be-
eutungserfassung. Je größer der Sprachumfang (Wortschatz, Sprachformensche-
nata, syntaktische Sicherheit) ist, desto geringer wird die Anzahl fremdartiger
Mundbildgestalten" und deren Umfeld, wobei die allgemeine Unsicherheit
llerdings bestehen bleibt; desto größer wird aber auch die Möglichkeit sinnvol-
er Kombination und damit stimmiger Bedeutungserfassung.

Auch G. Heese (Anm.342) sieht in einer guten Intelligenz, infolge "grös-
eren Wortschatzes und des festeren Sprachformengefüges" die Prädestinierung

"zu guten kombinatorischen Auffassungsleistungen". Ausnahmen davon (Intelligente als schlechte und Unintelligente als gute Ableser) wären durch die Verschiedenheit des Auffassungstyps zu erklären.

Damit gibt sich E. Kern nicht zufrieden und spricht ergänzend von zwei möglichen, typusunabhängigen Fehlformen beim Absehen: neben der falschen oder der einem Wort ähnlichen Reproduktion durch ungenügende Auffassung der Mundbildgestalt besteht noch die Weise der vorgefaßten "Einstellung auf einen bestimmten Sinn" (Anm. 343). Dies bedeutet: bestimmte Vorerwartungen werden in die Mundbildgestalten hineinprojiziert. Wenn die Vorerwartungen nicht zutreffen, müssen selbstverständlich Fehlapperzeptionen zu unstimmigen Bedeutungsgehalten führen.

Es bleibt unbestritten, daß die Methode des Absehens vom Munde begabten T. (Mindestmaß an Sprachbegabung, wenigstens aber Sprachintelligenz, täglich größerer Sprachumsatz, umfangreicherer Sprachschatz, entschiedener Sprachdrang u.ä.) mehr angemessen ist als nur durchschnittlich talentierten oder gar unterdurchschnittlich befähigten T..

Experimentell nachzuprüfen bliebe

1. der eventuelle Einfluß einer sprachlichen Begabung auf die präzise Erfassung von Mundbildgestalten mit erhöhten Schwierigkeitsgraden (z.B. unsinnige Sprachbildungen; fortlaufende Aneinanderreihungen unsinniger Sprachbildungen; schwierige, ungewohnte Schachtelungen in der Syntax; entsprechende Kombinationen aus dem Aufgezählten und dgl.);
2. ob bei sprachlich begabten t. Jugendlichen an das Absehen geknüpfte Vorerwartungen eine größere Rolle spielen als bei durchschnittlich begabten;
3. inwieweit eine sprachliche Begabung typische Nachschulprobleme des Absehens vom Munde zu kompensieren vermag (laufend wechselnde Mundbilder, allgemeine absehfeindliche Situation durch undeutliche Artikulation, durch Dialekt und Abkürzungen, durch Sprachunarten, äußere Begleiterscheinungen: Zigarette im Mund, Kinn aufgestützt, laufender Wechsel der Sprachformen - und Satzbaustrukturen, ungünstige Beleuchtungsverhältnisse, allgemeine Hast der Mitmenschen u.a. mehr).

Auch die Schriftmethode kann uns nicht aller Schwierigkeiten entheben. Die schriftliche Fixierung neuer Wörter, Ausdrücke und Sätze bedeutet wesentliche Hilfe im didaktischen Prozeß. Doch kann von der Schrift alleine kein flüssiges, ganzheitliches Unterrichtsgeschehen mit allen Fragen, Nebenfragen, Einwürfen und dergleichen getragen werden. Einem Maximum an Zeit- und Kraftaufwand entspräche keinesfalls ein solches an tatsächlichen Leistungsergebnissen.

usammenfassung:

Es liegt auf der Hand, daß eine kombinierte Methode eine größere Basis für Begabungsentfaltungen und Bildungsmöglichkeiten abgeben wird als die lautsprachliche Methode allein.
Es ist wahrscheinlich, daß (beispielsweise in Deutschland) die Zurückdrängung des gebärdlichen Denkens und Verhaltens durch das Buchstabieren mittels des Fingeralphabets unterschätzt wird; dieses erstreckt sich ja auch auf die außerunterrichtliche Zeit des Schülers.
Es ist ebenso wahrscheinlich, daß die Sicherheit der optisch-manuellen Zeichengestalten im dynamischen Unterrichtsgeschehen eine größere Rolle spielt als vermutet wird, soweit eine höhere Bildung angestrebt wird und nachdem ein relativ ausreichendes Maß an Sprachverständnis, mündlicher und schriftlicher Ausdrucksfähigkeit gegeben sind. Gleichzeitig ist anzunehmen, daß trotz sehr vieler kritischer Abhandlungen über das Absehen vom Munde an dieses in der Praxis - besonders in der Praxis einer höheren Ausbildung T. - zu große Erwartungen gestellt werden.

Es ist auch ein stabilisierender Einfluß des ständigen manuellen Tuns auf die Höherentwicklung der schriftlichen Kundnahme und Kundgabe zu erwarten, zweier wesentlicher Merkmale dessen, was wir unter Bildung verstehen.
Unsere Mußmaßungen werden unterstrichen durch den Bericht G.A.Weiningers über eine persönliche Begegnung mit Gallaudet-Studenten (Anm. 344): "Mit dieser Auslese begabter, selbstbewußter, gehörloser Studenten und Studentinnen war es eine Freude und Leichtigkeit, sich schriftlich zu unterhalten, ganz einerlei, über was; und immer waren Fragen oder Antworten klar, gute Sätze, flink und fehlerfrei hingeschrieben". "...Wortwahl und Formgewandtheit verrieten, daß die jungen Geister durch den ständigen Zwang der Schrift- und Fingersprache die strengen grammatischen Formen der normalen Sprache zu benutzen, einen erstaunlichen Schliff bekommen hatten". "Normale Bücher und Zeitschriften zu lesen und auch offensichtlich inhaltlich und im ganzen Zusammenhang zu verstehen, das ist für die jungen gehörlosen Studenten selbstverständlich". "Natürlich - das ist ja das Tragische im Erziehungsbereich der Gehörlosigkeit - geht dieser große Vorteil auf Kosten des Sprechens bei den meisten".
Mit diesem letzten Satz spricht G.A.Weininger den "Schicksalskreis" (Anm. 345) an, "in dem sich schon Generationen von Taubstummenlehrern um eine Öffnung bemüht haben". Sein Ruf nach einem "Zauberschlüssel" ist berechtigt, doch ist ein solcher weder mit wissenschaftlichen noch mit Mitteln der empirischen Praxis zu finden.

6. Wir haben versucht, die geistige Situation Deutschlands und der USA in ihrer Bedeutung für eine Methodik des T-Unterrichtes zu skizzieren. Das Bild des sprechenden T ist das den europäischen und besonders deutschen Vorstellungen entsprechende, wenn es um Bildung und Höherbildung geht.
7. Enge Wechselbeziehungen zwischen Lautsprache, Schrift und Fingerzeichen sind strukturell gegeben. Aus diesem Grunde lägen unmittelbare Austauschmöglichkeiten innerhalb dieses Sprachmittelkomplexes durchaus im Bereich des Möglichen.

   Da sich die T. aber erwartungsgemäß, und wie auch von G.A. Veininger berichtet, den ihnen mehr gelegenen optisch-manuellen Gestalten zuwenden würden, müßte unter größtem Aufwand an Zeit und Kraft das lautsprachliche Moment gesichert werden.
8. Das Problem der Methodik verlangt eine Entscheidung. Wir entscheiden uns aufgrund dargestellter Überlegungen für die lautsprachliche Methodik, wohl wissend, daß derartige Entscheidungen nie zum Dogma erstarren dürfen. Es ist nicht erwiesen, ob es nicht wenigstens eine Gruppe begabter T. geben mag, die diesen Austausch innerhalb des Sprachmittelkomplexes in einer Weise vollzieht, daß sich unsere Befürchtungen als unbegründet herausstellen müssen. An einer deutschen Bundesschule für begabte T. sollte diese Zentralfrage der T. Methodik immer wieder durch kritische Erörterungen und eventuell durch einzelne praktische Versuche aufgeworfen werden. Letztere fänden ihre Begrenzung dann, wenn der Prozeß der Begabungsausprägung durch Überforderung gestört und damit die harmonische Persönlichkeitsentfaltung in Frage gestellt wäre.

Wenn wir hier für die lautsprachliche Methodik plädieren, so gilt es zugleich eine Antwort auf die Frage zu finden, wie die Schwächen dieser Methodik zu kompensieren wären durch eine Stabilisierung des Sprachmittelkomplexes. Das bedeutet für die Praxis: Wie kann man mittels der lautsprachlichen Methodik Sprachverständnis und sprachliche Gestaltungskräfte so weit fördern, daß - ohne wesentliche Konzessionen gegenüber Vollsinnigen - wirklich der Bereich einer höheren Bildung angesprochen wird?

1. Wir messen der Früherfassung und der Frühspracherziehung für Kleinkinder, wie schon mehrfach erwähnt, große Bedeutung für Begabungsauslese und -lenkung bei.
2. Der Dauereinfluß der Gebärde müßte unterbrochen und ein möglichst gebärdenfreier Raum geschaffen werden (Eigenständigkeit der Begabtenschule; Externat soll den Vorzug vor dem Internat haben; wenn dies nicht möglich zu machen ist, müßten im Internat einer Begabtenschule die erforderlichen pädagogischen Voraussetzungen für die Förderung von Begabungen geschaffen werden; jedwelcher Zwang zur Verhinderung des Gebärdens müßte un-

terlassen und dafür die freiwillige Mitarbeit und die spontane Bereitschaft der begabten Schüler zur Ausschaltung der Gebärden hervorgerufen werden.

3. Analog der Sprachsituation der Allgemeinheit, bei der Sprachverständnis höher ausgeprägt ist als Sprachproduktivität, sollte dieses Sprachverständnis systematisch höher entwickelt werden, besonders durch starke Betonung des Lesens (Erlesens).

a) In allgemeinen Erfahrungen über die Arbeit in gehobenen T-Klassen stellt G. Lehmann die Bedeutung des einigermaßen richtigen Sprachausdrucks heraus, "noch wichtiger aber ist, daß sie die Sprache verstehen, daß sie lesen können. Wenn ich Schüler einer Aufnahmeprüfung für die Aufbauklasse unterziehen sollte, würde ich darauf jedenfalls das Hauptgewicht legen" (Anm.346). Neben M. Göldner verweist u.a. auch A. Tüllmann auf die Sprachverständnispflege als eine der wesentlichsten Aufgaben der Begabtenförderung. Die "Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Taubstummenschule" (Anm.347) heben den Leseunterricht besonders hervor. "Der Leseunterricht in der Taubstummenschule muß die Eroberung der Büchersprache in einem Umfang ansteben, daß die Taubstummen später volkstümliche Schriften, Zeitschriften und Tageszeitungen selbständig lesen können". "...Zu diesem Zweck muß in der Taubstummenschule viel und vielerlei gelesen werden". Diese Zielstellung für die allgemeine T-Bildung gilt in ungleich höherem Masse für die Förderung Begabter. Aus England wurde uns berichtet (Anm. 348), daß auf die systematische Ausbildung der Lesefähigkeit während der ganzen Ausbildungszeit größter Wert gelegt wird. Nach fünf Jahren erwartet man von den Schülern, daß sie die Prüfungsfragen selbständig ihrem Sinne nach erfassen. Die Erziehungsbehörde gestattet nicht, Hilfe zu bieten (etwaige Modulierungen der Prüfungstexte in "T-Englisch"). Solche Prüfungstexte sind allein von der sprachlichen Gestaltung her nicht ohne Schwierigkeiten (Anm.349). Die tatsächlichen Erfolge sind vergleichbar denen vollsinniger Oberschüler.

Jede Schülergruppe bekommt eine Tageszeitung, einzelne Schüler kaufen sich auch selber Zeitungen und Zeitschriften. Selbstverständlich ziehen jüngere Jahrgänge bebilderte Hefte vor. Doch die älteren Schüler lesen die verschiedensten Romane, und die Erarbeitung klassischer Literatur (Shakespeare) gehört zum ordentlichen Schulprogramm. Eine große Schülerbücherei und eigene Lesestunden tragen dafür Sorge, daß Lesen von den Jugendlichen nicht einzig und allein als eine obligatorische Schulmühsal erlebt wird. Die hervorgehobene Stellung des Lesens in den englischen T-Oberschulen ist eindeutig eine unter mehreren Ursachen für das sehr hoch entwickelte Sprachverständnis. Die Belegbeispiele ließen sich beliebig ergänzen.

b) Lesefähigkeit im Sinne des Erlesenkönnens bietet nach der Schulausbildung nahezu die einzige Möglichkeit der Fortbildung, der Teilhabe an den Ereignissen und Problemen der "Verständigungsgemeinschaft" (W. Flitner). Es ist eine Brücke für den Einstieg in Fachschulen aller Art. Nicht zuletzt ermöglicht es eine Festigung und Harmonisierung in der Gestaltung freier Zeiten. Wo T-Ehen, die grundsätzlich positiv disponiert sind, aus Langeweile und Mangel an Gestaltungskraft in das Nur-Triebhafte abzugleiten drohen, um nach einer Zeit des Überdrusses endgültig zu zerschellen, vermag die Lesefähigkeit durch den Griff zur Lektüre diese Lücke auszufüllen. Ein Münchner T-Seelsorger äußerte sich einmal dahingehend, daß der T. als gerettet für ein sinnerfüllendes Leben zu betrachten sei, der lese. Wir haben dieser hohen Erkenntnis nichts hinzuzufügen.

c) Die Voraussetzungen für die Lesefähigkeit zu schaffen, gehört in den Zuständigkeitsbereich der T-Grundschule. Die Zahl der üblicherweise für das Lesen reservierten Stunden ist zu gering. Auch für das Lesen gilt wie für den gesamten T-Unterricht das Postulat einer Differenzieung der Schülerschaft nach sinnvollen pädagogischen Grundsätzen, wenn nicht die Unbegabten, die endlose Analysen des Lesestoffes nötig machen, in den Begabten eine ständig wachsende Unlust erzeugen sollen.

Soweit die Erlesensfähigkeit bei T., die in eine Begabtenklasse eintreten, noch nicht genügend entwickelt ist, obliegt es dem Fachpädagogen, innerhalb des ersten Schuljahres im Zeitraffertempo bestimmte Techniken in einem mehr oder minder systematischen Aufbau nachzuvollziehen (z.B. nach anfänglich gewöhnlichem Abfragen nach Personen, Dingen, Vorfällen: Arbeit mit Übertreibungen, Unsinnigkeiten, Behauptung des Gegenteils usw., um so die richtigen Daten herauszuanalysieren; Entwicklung des Inhalts von einer oder mehreren Kernfragen aus; Aufrollung des Lesestückes vom Ende her; ähnliche Lesestoffe zum Ausgangslesestück, einmal mit fast gleichem Inhalt und anderen Sprachschemata, zum anderen mit verändertem Inhalt und nahezu gleichen Sprachschemata; Wiedergabe des Erlesenen mit eigenschöpferischer einfacher Sprache; Übung in der Technik der Zergliederns längerer und schwierigerer Sätze; Einführung in die Benutzung einfacherer Lexika; Einführung zur Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen: 1. Hauptsache, 2. Hauptsache usw.).

d) Es dürfte in einer Begabtenabteilung kein Tag verstreichen, an dem nicht irgendwie gelesen würde. Zur Vor- und Nachbereitung unterrichtlicher Stoffe eignet es sich besonders.

Der gedruckte Text bietet uns eine optisch sichere Grundlage für die Deutlichkeit des Zeichenmaterials und damit für den in ihm enthaltenen Sprachsinn. So wird der fachliche Unterricht betont auf Fachbücher (z.B. der Normalmittelschule), zurückgreifen. Vorbereitende Texte (häusliche Vorbereitungsarbeit), nachbereitende Abschnitte in einem Fachbuch (häusliche Vertiefungsarbeit) oder gedruckte Texte im Mittelpunkt der Fachunterrichtsstunde nehmen sprachliche Apperzeptionsschwierigkeiten vorweg und erleichtern im fortgeschrittenen Stadium die Sinndeutung. Herausarbeitung grammatisch-logischer Zusammenhänge (die durch Sprachformen zum Ausdruck gebrachten Beziehungsverhältnisse) gehört dagegen nicht zum Aufgabenbereich des Fachunterrichtes.

Die häufig geäußerte Befürchtung, daß grammatikalisch-logische Ausarbeitungen und Umgestaltungen für den mündlichen und schriftlichen Ausdruck im Zusammenhang mit einem Lesestück in den Schülern Überdruß erzeugen könnten, entbehrt bei geschickter methodischer Handhabung sicherlich jeder Grundlage. Prinzip bleibt allerdings eine deutliche Trennung der einzelnen sprachlichen Unterrichtstätigkeiten und die weitestgehende Förderung der Schüler-Privatlektüre.

Ein erhöhtes Sprachverständnis erweitert unmittelbar den Ableseradius. Ein erweiterter Ableseradius vermag dann wiederum reflektorisch auf das Sprachverständnis einzuwirken durch Kräftigung der Sprachmittel (engere Koordination von gedruckten Texten und des vom Munde Abgelesenen). Damit werden die Voraussetzungen geschaffen zur aktiven Verwendung höherer Sprachschemata, die sich nun immer mehr den sprachlichen Gepflogenheiten Vollsinniger annähern, ohne den Charakter der Gewaltsamkeit zu tragen. Erhöhtes Sprachverständnis, erweiterter Ableseradius und aktive Verwendung höherer Sprachschemata ermöglichen ihrerseits eine kontinuierliche Niveauerhöhung der schulischen Umgangssprache. Diese wiederum bleibt bestimmend für alle Übungen im mündlichen (Anm. 350) und schriftlichen Ausdruck. Verfasser hat diese Vorschläge in einer dreijährigen praktischen Tätigkeit an der Volkshochschule Augsburg (Gehörlosenbildungswerk), mehr oder minder systematisch, mit einer Gruppe begabter Jugendlicher und erwachsener Gehörloser erprobt. Die Zusammensetzung dieser Gruppe nach Hörgraden unterscheidet sich nicht von der gewöhnlicher Klassen an T-Schulen. Mit einer Ausnahme muß der Zeitpunkt der Gehörschädigung vor dem vierten Lebensjahr gesucht werden. Es ist nicht zu vergessen, daß für derartige Abendkurse nur ein Minimum an Zeit zur Verfügung steht. Bedeutend günstigere Voraussetzungen bieten die allein schon zeitlich gegebenen Möglichkeiten in einer T-Begabtenschule.

6. Die von uns geforderte Zentralstellung des Lesens bedeutet nicht etwa Ausschließung der übrigen Möglichkeiten des Sprachunterrichtes (z.B. Ausgang vom freien Sprachunterricht her).
7. Soll das Erlesen fachgegliederter Inhalte (Realien) eine gesicherte nachfolgende sprachliche Ausarbeitung erfahren, so sind dazu einige Voraussetzungen nötig. Nach den Realienstunden eines Tages müßte eine Unterrichtsstunde diesem Vorhaben reserviert bleiben.

   Im günstigen Falle sind die Fachlehrer ebenfalls T-Pädagogen. Sie wären dann imstande, das rein Fachliche ihres Gebietes auch sprachlich so weit abzusichern, daß sich der nachbereitende Fachpädagoge mehr auf die sprachformalen Aufgaben konzentrieren kann. Selbstverständlich ist die sprachliche Sicherung der übrigen Unterrichtsfächer nicht alleinige Aufgabe des Sprachunterrichtes an einer T-Begabtenabteilung. Doch wird es nötig sein, diese Zweiteilung des Aufgabenbereiches auch stundenplanmäßig durch getrennte Zeiten zu kennzeichnen.
8. Von nicht geringerer Wichtigkeit ist die technische Lesefertigkeit. Mit zunehmendem Sprachverständnis wird diese Fertigkeit (dynamische, rhythmische und musikalische Akzente. Pausierungen) mehr und mehr von der Sinnhaltigkeit des Gelesenen getragen werden können. Das bedeutet, daß die Akzentsetzungen mehr und mehr spontan vom Leser selbst in immer größerer Stimmigkeit gesetzt werden sollten. Ein gewisses Maß an gutem technischen Lesen ist ein formaler Bestandteil einer allgemeinen Bildung.
9. Das Bekenntnis zur lautsprachlichen Methodik birgt in sich Konsequenzen, die nicht zu umgehen sind. D. Klinghammer (siehe Anm.139) konnte in einem überzeugenden Referat nachweisen, welche Fülle unangenehmer Empfindungen und Vorstellungen in vollsinnigen Zuhörern das Sprechen T. hervorruft. Dieser wissenschaftliche Befund stellt die systematische Durchleuchtung unzähliger Alltagserfahrungen dar. Einerseits bleibt das Sprechen T. abhängig von einer somatisch bedingten Sprachkonstellation, andererseits wird es auch schulisch nicht gründlich genug gefördert (große Heimbetriebe, ungünstige Umweltbedingungen, stoffliche Anforderungen, Überwiegen der lexikalischen und grammatikalisch-logischen Aufgaben in der T-Schule). Häufiger als angenommen kann gerade noch der Fachpädagoge einen sprechenden T. verstehen. Außer Sprechfehlern, Poltern und allgemeiner Verwaschenheit ist das Sprechen T. oft getragen von aphoristisch-agrammatischen Lautungen und syntaktischen Verworrenheiten. Die Förderung begabter T. wird für gewöhnlich diese Umstände - außer den letztgenannten sprachinhaltlichen Komponenten - nicht bessern, eher noch verschlechtern, da die Vielzahl der unterrichtlichen Aufgaben eine Dauerkontrolle des Sprechens unmöglich macht. Diese Einsicht spricht uns jedoch nicht frei von der Notwendigkeit, möglichst oft - soweit es psychologisch

gerechtfertigt und vom dynamischen Unterrichtsverlauf her durchführbar ist - auf das technische Sprechen zu achten und sporadische Korrekturen anzubringen. Aber genauso wird auch der "Mut zur Lücke" aufzubringen sein. Es werden viele sprechtechnische Ungefälligkeiten überhört werden müssen zugunsten der sprachlichen Stimmigkeit. In eigenen Sprechübungsstunden (analog zu Sprachsicherungsstunden, die wir weiter oben erörtert haben) werden einmal ein umfangmäßig begrenzter Stamm an jederzeit verfügbarer Umgangssprache und ein solcher an sachkundlichem Wissen sprechtechnisch zu sichern sein. Spezielle Sprechübungsstunden (speech correction) sind u.a. auch an der englischen Mary Hare Grammar School eingeführt. Die Lustbetontheit, die solche Übungsstunden tragen soll, darf bei den t. Jugendlichen keinen Zweifel an der Unerbittlichkeit der an sie gestellten Forderungen aufkommen lassen. Allerdings kann auch mit einem gewissen reifen Interesse der t. Jugendlichen gerechnet werden.

3) Unterrichtsfächer, Fremdsprachenunterricht

Über die in den verschiedenen Schulformen und deren einzelnen Ausbildungsstätten dargebotenen Unterrichtsfächer können wir nahezu nur Vergleiche quantitativer Art anstellen. Scheinbar verbindliche Aussagen qualitativer Art bleiben selbst dann von Unsicherheit gezeichnet, wenn die Unterrichtsfächer in Lehrplänen mit ausführlichen Legenden versehen sind. Gewisse Schlüsse könnten gezogen werden aus den formal-schulischen Zielen der Begabtenschulen des In- und Auslandes. So läge der Schluß auf der Hand, daß die Schulen der V. Schulform hinsichtlich des Leistungsstandards beispielsweise den Klassen der I. und II. Schulform überlegen seien. Doch wären solche Aussagen, um ihnen mehr Stimmigkeitsgehalt zu verleihen, vorher zu stützen durch Heranziehung von Untersuchungsergebnissen der Erziehungswissenschaft für das allgemeine Schulwesen der Länder und durch spezielle Einzeluntersuchungen in T-Begabtenschulen. Unter letzteren verstünden wir z.B. die Zielfrage: Niveauunterschiede in vergleichbaren Disziplinen zwischen der englischen Burwood Park School und der Aufbaustufe in Dortmund?, oder: Niveauunterschiede in vergleichbaren Disziplinen zwischen der englischen Nutfield Priory Secondary School und der Aufbaustufe in Dortmund? Bei solchen Untersuchungen würden Einrichtungen verschiedener Schulformen miteinander in Beziehung gesetzt. Dies jedoch setzte wiederum voraus, daß die Leistungsniveauunterschiede der Schulstätten innerhalb einer Schulform hinlänglich aufgedeckt wären. Daß bei allen derartigen komparativen Untersuchungen Hörgrade, Sprachfähigkeit im Zusammenhang mit der Zeit des Eintritts des Hörschadens der Schülerschaften mitherangezogen werden müßten, ist selbstverständlich.

U.E. verlangen solche Arbeiten eine Reihe persönlicher Hospitationen in den Ausbildungsstätten, die in die Untersuchungen einbezogen werden sollen. So wird auch an dieser Stelle wiederum offensichtlich, daß der Aufbau einer künftigen T-Begabtenförderung in der Bundesrepublik nicht nur der spontanen pädagogischen Tatenfreude und des fachpädagogischen praktischen Könnens bedarf sondern auch der dauernden wissenschaftlichen Kontrolle.

Das Anliegen dieses Kapitels ist wesentlich bescheidener als die oben skizzierten Aufgaben. Es kommt uns darauf an, von den einzelnen Begabtenschulen Anregungen für den Einbau bestimmter Unterrichtsfächer in den Lehrplan einer künftigen Bundesschule für begabte T. aufzugreifen. Diese Anregungen wären dann in Vergleich zu setzen mit den Stoffplänen der normalen Mittelschule. Ohne Angleichung an Letztere leisteten wir dem sowieso gegebenen Trend zu Sonderregelungen innerhalb bestimmter Zweige des Schulwesens Vorschub und könnten nicht erwarten, daß unsere Bemühungen offizielle Anerkenntnis fänden.

Einzigartig und darum voranzustellen ist das Angebot an Vorlesungen des amerikanischen Gallaudet Colleges, wie folgende Tabelle zeigt:

DIVISION OF SCIENCE AND MATHEMATICS

Biologie	11	verschiedene Vorlesungen
Chemie	12	" "
Mathematik	17	" "
Physik	11	" "

DIVISION OF SOCIAL STUDIES

Divisional Courses	2	verschiedene Vorlesungen	
Volkswirtschaft (Economics)	10	" "	
Geschichte und politische Wissenschaften	19	" "	
Psychologie	12	" "	(eine davon heißt Psychological Research on the Deaf)
Soziologie	13	" "	

DIVISION OF HUMANITIES

Divisional Courses	2	verschiedene	Vorlesungen
Kunsterziehung (Art)	28	"	"
Latein (Classics)	2	"	"
Englisch (Literatur)	21	"	"
Deutsch (Sprache und Literatur)	10	"	"
Philosophie	8	"	"
Religion	6	"	"
Romanische Sprachen (Französisch, Spanisch, romanische Literatur in englischer Sprache	17	"	"

DIVISION OF PROFESSIONAL STUDIES

Audiologie	10	verschiedene	Vorlesungen (eine davon heißt z. B. Auditory Training for Hard-of-Hearing Students in Public Schools)	
Kaufmännische Fächer (Business Administration)	15	verschiedene	Vorlesungen	
Pädagogik (Education; untergeteilt in: Undergraduate Courses	9	"	"	
and Graduate Courses	14	"	"	
Hauswirtschaft (mit Praxis)	12	"	"	
Bibliothekskunde (mit Praxis)	11	"	"	
Leibeserziehung	18	"	"	und
Druckereikunde und Photolithographie	2	"	"	praktische Kurse (Anm. 351)

Charakteristisch für die USA ist die starke Betonung des sozialkundlichen (Division of Social Studies) und des berufskundlichen, berufsvorbereitenden Aspektes (Division of Professional Studies) neben den klassischen schulwissenschaftlichen Disziplinen (Division of Science and Mathematics, Division of Humanities). Besonders der berufskundlich-berufsvorbereitende Aspekt findet sich wieder - soweit hier ein Vergleich überhaupt angängig ist - in Stundentafeln und Stoffplänen für die normalen Mittelschulen Bayerns (Anm.352) in Form der drei Gruppen an Wahlpflichtfächern neben den obligatorischen Kern- und Wahlfächern. Die anderen Begabteneinrichtungen für T. lassen diese Akzentuierung des berufskundlich-berufsvorbereitenden Momentes vermissen. Dies erklärt sich daraus, daß sie sich einmal unterhalb bzw. noch unterhalb des Bereiches einer "mittleren Bildung" bewegen (z.B. Aufbaustufe Dortmund, Begabtenförderungsklasse Hamburg, Stätten der II. Schulform), zum anderen, daß sie Anforderungen eine höheren Schulbildung mit mehr wissenschaftlich-kontemplativem Charakter genügen müssen (z.B. die englischen Höheren Schulen für T.). In den USA herrschen, wie wir oben zeigen konnten, darüber andere Vorstellungen vor, die gestatten, wissenschaftliche Disziplinen auf College-Standard mit ureigensten Bereichen einer "mittleren Bildung" zu verbinden.

Die englische Mary Hare Grammar School - wie auch die Burwood Park School - versuchen, den Oxforder Prüfungsanforderungen gerecht zu werden, indem sie diese bei der Auswahl und Darbietung von Unterrichtsfächern zugrundelegen. "The normal grammar school curriculum is attempted with the syllabus required for the Oxford G.C.E. forming the basic framework" (Anm.353).

Zur "mittleren Bildung" gehört ein gewisses Vertrautwerden mit der Literatur und Literaturgeschichte eines Landes (Anm.354). Vorstöße in diesen Bereich unternimmt die Aufbaustufe in Dortmund. Auch in den gehobenen Klassen in Berlin-Neukölln wurde innerhalb des Unterrichtes in deutscher Sprache dieses Fach gelehrt, wie eine Aufzeichnung über die Abschlußprüfung deutlich macht (Anm.355). Quantitativ und qualitativ höher angelegte Beschäftigung mit diesem Gegenstand gehört in den Bereich einer höheren Bildung. So finden wir an der Mary Hare Grammar School neben der englischen auch allgemeine Literatur und Literaturgeschichte verzeichnet.

Eine pädagogisch bemerkenswerte Einrichtung ist an der Oberschule für begabte Gehörlose in Zürich geschaffen. Jeweils zwei Wochenstunden sind zur Verfügung gehalten für selbständige Arbeiten der Schüler und für Besuche von Werkstätten, Museen und dgl.. Vier Sammelstunden werden abwechslungsweise für Deutsch und Arithmetik mit Geometrie verwendet. "Sie dient (pers.Anm. die Sammelstunde) vor allem zur Vorbesprechung, Korrektur und Nachbesprechung oder Verbesserung der Hausaufgaben, aber auch als Übungs- und Repetitionsstunde" (Anm.356). Im Vergleich zu vollsinnigen Schülern müssen die einer

gehobenen Ausbildung zugeführten T. als überbeansprucht angesehen werden. Mehr als jenen tut T. not, aus dem ununterbrochenen Zyklus von Anforderungen herausgeholt zu werden und ihre Selbsttätigkeit durch beratende Fürsorge unterstützt zu wissen (selbständige Arbeiten unter Anwesenheit eines Fachpädagogen). Das unter äußerst erschwerten Lernbedingungen Angeeignete kann durch die Sammelstunden geprüft, gesichtet und nachbereitet werden. Zugleich boten die Sammelstunden Hilfestellung für die Erfüllung neuer Aufgaben.

Verschiedene Abhandlungen in der Fachliteratur beschäftigen sich mit der musikalisch-rhythmischen Erziehung T.. Ihre Bedeutung für "die Auflockerung der Gesamtpersönlichkeit, die Befreiung von Hemmungen" und endlich auch für die "Durchbrechung der Monotonie der Sprache" (Anm. 357) wird mehr und mehr erkannt. Wir konnten, außer im Aufbauzug in Dortmund, bei keiner anderen Begabtenschule die musikalisch-rhythmische Erziehung im Stoffplan vorfinden.

Eine der meist umstrittenen Detailfragen der T-Begabtenförderung ist der Einsatz des Fremdsprachunterrichtes. In der Praxis ist eine Fremdsprache, nämlich Englisch, in voneinander abweichender Stundenzahl sowohl in allen Stätten der I. und mit Ausnahme der Oberschule in Zürich auch bei denen der II. Schulform eingebaut; ob als Pflicht- oder Wahlfach, kann zunächst unberücksichtigt bleiben. Innerhalb der V. Schulform bietet die Mary Hare Grammar School Französisch als Fremdsprache an, während das Gallaudet College Vorlesungen in vier Fremdsprachen (Latein, Deutsch, Französisch und Spanisch) vorzuweisen hat. Innerhalb der III. Schulform wird in den Niederlanden in Fremdsprachen unterrichtet. Bei der IV. Schulform entfällt dieser Unterricht und für die VI. Schulform konnten wir hierüber keine verwertbaren Auskünfte erlangen.

Englisch als erste Fremdsprache und zugleich als Kernfach ist Bestandteil der "mittleren Bildung" an normalen Mittelschulen, während in diesem Zusammenhang das Wahlfach Französisch (ab der 2. Klasse mit jeweils 2-3 Wochenstunden) nicht interessiert. Im folgenden wird der Versuch unternommen, einen Aufriß über das Für und Wider des Englisch-Unterrichtes in deutschsprachigen T-Begabteneinrichtungen zu geben.

Die erste und offizielle Begründung für die Aufnahme der Fremdsprache Englisch in den Ausbildungsplan ist in den der I. Schulform zugeteilten deutschen Begabteneinrichtungen durchaus die gleiche. In Berlin-Neukölln wurde Englisch betrieben (6 Wochenstunden von der 2.-4. gehobenen Klasse) mit Rücksicht auf die Zuerteilung der "Mittleren Reife", wenngleich die Zielsetzung bescheiden veranschlagt war und durchaus nicht dem Mittelschullehrplan entsprach. In Dortmund wird so argumentiert: Der Zugang zu weiterführenden Fachschulen nach Absolvierung des Aufbauzuges ist vielfach abhängig vom Nachweis einer angemessenen Beschäftigung mit einer Fremdsprache. Für diesen offiziellen Nachweis scheint die Wochenstundenzahl 2 für Englisch zu genü-

gen, obwohl sie für praktische Zwecke in jedem Falle als unzureichend empfunden werden muß. An der Begabtenförderungsklasse Hamburg ist Englisch Wahlfach mit 5 Wochenstunden. Alle Aufbauschüler haben bisher daran teilgenommen. Aus dem Umstand heraus, daß Englisch Wahlfach ist, läßt es die Schulbehörde nicht zu, daß ein vollständiges Mittelschul-Abschlußzeugnis ausgestellt wird. Jedoch soll in den Zeugnissen der Aufbauschüler vermerkt werden, daß sie in anderen Fächern das Ziel der Mittelschule erreicht haben.

Von der Fremdsprache Englisch erhoffte man sich in Berlin-Neukölln positive Rückwirkungen auf die Kenntnisse der deutschen Sprache, die sich tatsächlich bei einigen Schülern auch eingestellt hätten (Anm. 358). Auch F. Reich stimmte in diese Aussage mit ein, bekräftigt durch persönliche Erfahrungen mit seinem t. Musterschüler W. Zeitlin. Durch die Gegenüberstellung der deutschen und englischen Grammatik würde die Struktur der ersteren schärfer umrissen. M. Göldner behauptet genau das Gegenteil. Ein positiver Einfluß der fremdsprachlichen Grammatik auf die der Erstsprache wäre kaum anzunehmen. Zudem widerspräche eine faktische Wechselwirkung, oder wie wir hier schärfer umreißen möchten, die konstruktive Anbahnung einer solchen, dem Grundsatz der Lebensnähe bei einer Spracherlernung.

Die allgemeine Entscheidung darüber, ob und wenn ja, inwieweit eine fremde Sprache Reflexionen auf die eigene Muttersprache hervorruft, gehört nicht mehr in den Zuständigkeitsbereich der Erziehungswissenschaft sondern in den der vergleichenden Sprachwissenschaft. Wissenschaftliche Untersuchungen über den speziellen Fall bei T. müßten, sollen sie stichhaltig und nicht nur unbegründete Zufallsbeobachtungen sein, von einem sprachwissenschaftlich und philologisch vorgebildeten T-Lehrer durchgeführt werden. Die oben zitierten Einzelbeobachtungen entbehren jedes wissenschaftlichen Grundes.

Sehr wesentlich, da in der Praxis erprobt und nicht von apodiktischen Überspitzungen belastet, erscheinen uns die Aussagen des derzeitigen Englischlehrers an der Aufbaustufe in Dortmund. Nach seinen jetzt mehrjährigen Erfahrungen bereitete die Artikulation des Englischen nicht mehr Schwierigkeiten als die der deutschen Sprache. Der Bestartikulierende in Englisch in der 1960 entlassenen ersten Aufbauklasse war ein Volltauber. Und H. Seidel (Anm. 359) berichtet dazu: "Nach dem Urteil von Fachkollegen war die englische Aussprache unserer Schüler der Aussprache englischer Gehörloser gleich". Diese Erfahrungen entkräften mehr oder minder die Befürchtungen E. Singers, daß das Sprachorgan T. sich als nicht flexibel genug erweisen könnte. "Der Verkehr in einer Fremdsprache setzt die Fähigkeit der Einstellung unseres Sprachorgans in die eigenartige Artikulationsbasis voraus zur Erzielung der melodischen und klanglichen Eigenheiten" (Anm. 360). Für den T. bedeutet die vokabelmäßige, wenn auch den modernen "Naturmethoden" sehr ähnliche Erlernung einer Fremdsprache nichts Neuartiges gegenüber der Erlernung der deutschen Sprache, die ihm ja

keineswegs Muttersprache sondern in weiterem Sinne auch Fremdsprache ist. Dagegen müßte sich nach R. Naujok der vollsinnige Jugendliche bei der schulischen Fremdspracherlernung erst mit neuen Prinzipien der Spracherlernung vertraut machen. Nach der Aussage des Englischlehrers an der Aufbaustufe Dortmund wurden befürchtete Verwechslungen der englischen mit der deutschen Syntax so gut wie nicht beobachtet. Verfasser fand dies bei Hospitationen in Englisch-Stunden an der genannten Aufbaustufe bestätigt. Den Schülern wird der vom Deutschen abweichende Satzaufbau der englischen Sprache nicht erklärt, sondern sie werden einfach mit der Andersartigkeit kommentarlos konfrontiert. So treten Verwirrungen von vorneherein nicht auf, die sonst bei zu konstruktiv-grammatikalischem Vorgehen unvermeidlich wären. Die von der Schreibweise unterschiedliche Aussprache des Englischen bot ebenfalls kein nennenswertes Hindernis, lediglich das "th" erwies sich als Hürde, eine bei Vollsinnigen ähnliche Erscheinung.

Neben den somatischen Bedingtheiten der Sprachwerkzeuge für die Art und Weise der Aussprache bleibt für die eigentliche Sprachauffassung des T. ebenso wie beim Vollsinnigen die spezielle Begabung für Sprache schlechthin entscheidend. Es wäre u.E. unrichtig, T. generell die Fähigkeit zur Erlernung einer Fremdsprache zuzuerkennen oder aber abzusprechen. Diese Ansicht findet ihren Beweis in der Aussage G. Lehmanns, daß an den gehobenen Klassen in Berlin-Neukölln die Fremdsprache einigen Schülern ausgesprochene Qual, dagegen anderen liebstes Unterrichtsfach war. Wenn A. Tüllmann u.a. meint, daß über die Anfangsgründe hinausreichende Fremdspracherlernung T. die Vervollkommnung in der eigenen Sprache behindere (Anm.361), so mag dies für die sprachlich schwacher Begabten durchaus zutreffen, doch kann man diese Aussage nicht als generell richtig gelten lassen.

Gegen den Einwand G. Wendes (Anm.362), daß "die Ausbeute der Kulturwerte aus fremden Sprachen ausscheiden" müsse, ist zu erwidern: Auch die Kulturwerte, die dem deutschen Sprachgut entstammen, müssen sich bei T. erhebliche Einschränkungen gefallen lassen. Vielleicht überschätzt G. Wende aber auch den Grad an Vertrautwerden mit dem Kulturschaffen und der Geisteswelt des britischen Einflußgebietes an normalsinnigen Mittelschülern. Gerade heute ist Erlernung einer Fremdsprache vielfach diktiert von der Zeitkrankheit des Tourismus, von dem Streben nach unmittelbarer Kommunikation in Rede und Schrift mit Anderssprachigen, von der Bewältigung fremdsprachlicher Hürden im Berufsleben. Jedoch ist letztlich die Frage zu stellen, ob sich der Aufwand mit einer Fremdsprache bei T. im Hinblick auf praktisch verwertbare Ergebnisse lohnt.

G. Lehmann gelangt im Rückblick zu der von Resignation gezeichneten Feststellung, "daß die aufgewendete Zeit und Kraft kaum im richtigen Verhält-

nis zum erreichten Erfolg stehen und daß der praktische Wert der erworbenen Sprachkenntnisse gleich Null ist" (Anm. 363). Dem entgegen stehen Aussagen chemaliger Schüler der gehobenen Klassen in Berlin-Neukölln und praktische Erfahrungen in Dortmund, nach denen es in der 1960 entlassenen ersten Aufbauklasse durchaus möglich war, zusammenhängende Klassengespräche in Englisch zu führen. Auch die Bemühungen im Fremdsprachenunterricht in verschiedenen Schulformen der T-Begabtenförderung stimmen optimistisch. Außer der individuellen Begabung und den mit ihr korrespondierenden Faktoren ist ein praktischer Erfolg im Fremdsprachenunterricht entscheidend abhängig von der dafür aufgewandten Zeit mit Grundsätzen der Methodik, die im allgemeinen den von uns im Kapitel 2) Anliegen der Methodik ausgearbeiteten, entsprechen. Wir möchten auch auf Möglichkeiten durch den Einsatz elektro-akustischer Hörhilfen verweisen. für T. ist, um den populären Sprachausdruck anzuwenden, die Welt kleiner geworden. Berührungspunkte mit englischsprechenden Schicksalsgefährten sind häufiger gegeben durch Urlaubsreisen, Sportveranstaltungen der T-Jugend, durch gegenseitige Vereinsbesuche, durch leitende Stellungen begabter T. in Gehörlosenorganisationen und -redaktionen, durch Lesen englischer und amerikanischer Gehörlosenzeitungen u.ä.. Nicht zuletzt erscheint es uns nötig, das Selbstgefühl begabter deutscher gegenüber begabten ausländischen Gehörlosen zu heben.

Daß in Einzelfällen die englische Sprache im Berufswirken eine gewisse Anwendung finden kann, ist nicht auszuschließen.

Folgend wird nun versucht, der Fächerskala für vierstufige Mittelschulen (in Bayern, als Beispiel) eine solche für eine Bundesschule für begabte T. gegenüberzustellen. Dazu sind folgende Bemerkungen nötig:

a) Die Wochenstundenzahlen für die einzelnen Mittelschuljahrgänge bleiben unberücksichtigt.
b) Die Belange der Mädchen bedürften einer gesonderten Erörterung, die wir hier außer kurzen Anmerkungen nicht geben können. Es ist zu bedenken, daß in einer T-Mittelschule zunächst keine Trennung nach Geschlechtern vorgenommen werden kann.
c) Der Frage nach realisierbaren Konzessionen gegenüber den erschwerten Bedingungen ausgesetzten T. muß besonders Rechnung getragen werden. Wie schon mehrfach erwähnt, sollen solche Konzessionen nicht derart sein, daß die innere Struktur der "mittleren Bildung" eine Veränderung erfährt.

Wir sehen dafür folgende, einer Auswahl zu unterwerfenden Möglichkeiten: Verlängerung der Ausbildungszeit für T. auf fünf oder sechs Jahre gegenüber vier Jahren für normalsinnige Mittelschüler; erweiterte Zubilligung des Notenausgleichs (Anm. 364); Sonderregelungen (Erleichterungen) gegenüber den Anforderungen in der Fremdsprache Englisch; Festlegung eines gewissen Spiel-

raums, innerhalb dessen Verstöße gegen die deutsche Sprache als unabänderlich hingenommen und nicht mit entsprechend schlechten Zensuren versehen werden; die amtliche Bewilligung, daß in Abschlußzeugnissen für T. die Kern- und Wahlpflichtfächer gesondert gekennzeichnet werden, in denen der Stand der "Mittleren Reife" erreicht und in denen er nicht erreicht ist. Dies ist als Regelung gedacht für solche t. Mittelschüler, die der beachtlichen Anzahl an dargebotenen Lehrfächern nicht in gleicher Weise zu entsprechen vermögen. Um Benachteiligungen in den beruflichen Einstiegsmöglichkeiten auszuschalten, wären Abschlußzeugnisse t. Mittelschüler stets mit ausführlichen Charakteristiken zu versehen, die auf das Gebrechen der Taubstummheit allgemein eingehen und die Bemühungen des einzelnen Schülers beschreiben, dieses Gebrechen zu überwinden.

Fächerskala für die normale vierstufige Mittelschule (Anm. 365):

A. Kernfächer

Religion
Deutsch
Geschichte und Sozialkunde
Erdkunde
Englisch
Mathematik (für 1. Klasse Knaben)
Rechnen und Raumlehre (für 1. Klasse Mädchen)
Physik
Chemie
Biologie
Erziehungskunde (für 4. Klasse Mädchen)
Musik
Leibenserziehung
Werken (für 1. Klasse Knaben)
Zeichnen (für 1. Klasse Knaben und Mädchen)
Handarbeiten (für 1. und 3. Klasse Mädchen)
Kochen (für 4. Klasse Mädchen)

B. Wahlpflichtfächer

Gruppe I (Anm. 366)

Mathematik (für 2. bis 4. Klasse Knaben und Mädchen)
Physik. Übungen (zusätzlich) (für 2. bis 4. Klasse Knaben)
Technisches Zeichnen (für 2. bis 4. Klasse Knaben)
Zeichnen (für 2. bis 4. Klasse Mädchen zusammen mit Technischem Zeichnen)
Kurzschrift (für 2. u. 3. Klasse Knaben und 2. mit 4. Klasse Mädchen)

Gruppe II (Anm. 367)

Mathematik (für 2. bis 4. Klasse Knaben)
Kaufmänn. Rechnen (für 2. bis 4. Klasse Mädchen)
für 2. bis 4. Klasse Knaben
Buchführung (für 2. bis 4. Klasse Mädchen)
Wirtschaftskunde (für 2. bis 4. Klasse Knaben und Mädchen)
Kurzschrift (für 2. bis 4. Klasse Knaben und Mädchen)
Maschinenschreiben (für 2. bis 4. Klasse Knaben und Mädchen)

Gruppe III (Anm. 368)

Mathematik (für 2. bis 4. Klasse Knaben)
Kaufmänn. Rechnen (für 2. bis 4. Klasse Mädchen)
für 2. bis 4. Klasse Knaben
Buchführung (für 2. bis 4. Klasse Mädchen)
Kurzschrift (für 2. bis 3. Klasse Knaben und 2. bis 4. Klasse Mädchen)
Werken/Zeichnen (einschließlich Techn. Zeichnen) (für 2. bis 4. Klasse Knaben und Mädchen)

C. Wahlfächer

Französisch
Kunstschrift und Plakatschreiben
Werken/Zeichnen
Handarbeiten
Kochen und Hausarbeit
Schwimmen oder andere Leibesübungen
Instrumentalmusik
Wahlpflichtfächer der verschiedenen Gruppen (Mathematik gehört zu den Kernfächern)

Vorschlag für eine Fächerskala der angestrebten Bundesschule für begabte T.:

A. Kernfächer

Religion
Deutsch
Geschichte und Sozialkunde
Erdkunde
Englisch
Rechnen und Raumlehre (1. Schuljahr)
Mathematik (2. Schuljahr)
Physik
Chemie
Biologie

Taubstummenkunde (vorletztes und letztes Schuljahr) (Anm. 369)
Musikalisch-rhythmische Erziehung
Leibeserziehung
Werken (1. und 2. Schuljahr für Knaben)
Handarbeit (1. bis 4. Schuljahr für Mädchen)
Zeichnen (1. bis 4. Schuljahr für Mädchen)
Kochen (letztes Schuljahr für Mädchen)

B. Wahlpflichtfächer

Zur Zeit des Aufbaues und des ersten Entwicklungsjahres wird man sich zweckmäßigerweise auf das Angebot eines bzw. zweier Wahlpflichtfächergruppen beschränken.

Gruppe I

Mathematik (3. bis letztes Schuljahr)
Physik. und chem. Übungen (ab 3. Schuljahr)
Technisches Zeichnen (ab 3. Schuljahr)
Besuch von technischen Betrieben mit schulischer Auswertung (ab 3. Schuljahr)

Gruppe II

Mathematik (3. Schuljahr)
Kaufmänn. Rechnen und Buchführung (3. bis letztes Schuljahr)
Wirtschaftskunde (3. bis letztes Schuljahr)
Besuch von größeren Betrieben, Wirtschaftsausstellungen und dgl. mit schulischer Auswertung (ab 3. Schuljahr)

Gruppe III

Mathematik (3. Schuljahr)
Kaufmänn. Rechnen und Buchführung (3. bis letztes Schuljahr)
Systematischer Werkunterricht (Holz und Metall) mit Technischem Zeichnen (3. bis letztes Schuljahr) oder mit:
Systematischer Unterricht im graphischen und schmückenden Gewerbe (allgemein, ohne Festlegung auf einen speziellen Beruf) (3. bis letztes Schuljahr)

oder dafür:

Systematischer Unterricht in Landwirtschafts-, Gärtnerei- und Forstkunde (allgemein, ohne Festlegung auf einen speziellen Beruf)

Allgemein zu Gruppe III:

Besuche von Werkstätten aller Art bzw. Besuche von Kunstausstellungen, graphischen und Mode-Betrieben bzw. Besuche von Landwirtschaften, Gärtnereien, Botanischen Gärten, Forstbetrieben und dgl.

C. Wahlfächer
Maschinenschreiben
Kunstschrift und Plakatschreiben
Hausarbeit für Mädchen

Zusätzliche Bemerkungen:
Das Fach Kurzschrift ist für T. ohne jegliche praktische Bedeutung und soll deshalb ausgeschieden werden.

Bei dem notgedrungenen Überangebot an Unterrichtsdisziplinen wird es sich kaum ermöglichen lassen, verfügbare Zeiten für Sammelstunden und selbständige Arbeiten einzusetzen, wie wir es vom Zürcher Beispiel her kennen. So sollte jeder an einer T-Begabtenschule unterrichtende Pädagoge dazu verpflichtet werden, Sammelstunden und selbständige Arbeiten als Unterrichtsprinzipien innerhalb seines Faches regelmäßig wöchentlich einzuplanen und den Nachweis hierfür zu liefern.

Der Beginn mit den Wahlpflichtfächern wurde absichtlich auf das dritte Ausbildungsjahr verlegt, um in den beiden ersten Jahren eine Konzentrierung auf die Kernfächer und auf neue schulische Arbeitstechniken zu gewährleisten.

Die für Mädchen gegenüber den Knaben zusätzlichen Stunden (Handarbeit 3. und 4. Schuljahr, Kochen: letztes Schuljahr) müßten lokal ausgeglichen werden, eventuell durch Befreiung der Mädchen von Sonderverrichtungen außerhalb der offiziellen Unterrichtszeit.

4) Die Lehrerfrage

Hier ist klar zu unterscheiden zwischen den psychologischen und pädagogischen Anforderungen und den formalen Vorbildungsnachweisen. Die folgende Interpretation beschäftigt sich nur mit den letzteren.

Erwartungsgemäß differieren sowohl die Praktiken in der Lehrerfrage in den einzelnen Ausbildungsstätten als auch die Vorschläge deutscher T-Lehrer sehr. Diese voneinander unterschiedlichen Auffassungen werden zweckmäßigerweise in Gruppen zusammengefaßt. Die Praktiken und Vorstellungen stehen in Abhängigkeit zu den tatsächlich gegebenen bzw. vorgeschlagenen Schulformen.

I. Gruppe an Praktiken bzw. Vorstellungen:
Die geeigneten Lehrer für T-Begabtenschulen sind T-Lehrer.

I. a Gruppe an Praktiken bzw. Vorstellungen:
Geeignete und interessierte T-Lehrer sollen sich durch autodidaktische Studien (ohne Prüfungsnachweis) in einzelnen fachwissenschaftlichen Gebieten fortbilden, um für ihre spezielle Aufgabe gerüstet zu sein.

II. Gruppe an Praktiken bzw. Vorstellungen:
Geeignete und interessierte T-Lehrer holen auf offiziellem Wege (mit Prüfungsnachweis) eine Mittelschul- bzw. Oberschullehrerausbildung in bestimmten Fächern nach.

III. Gruppe an Praktiken bzw. Vorstellungen:
Geeignete und interessierte Mittelschul- bzw. Oberschullehrer erwerben sich zusätzlich das Diplom für das Lehramt an T-Schulen.

IV. Gruppe an Praktiken bzw. Vorstellungen:
Geeignete und interessierte Mittelschul- bzw. Oberschullehrer erwerben sich theoretisch und praktisch ein bestimmtes Maß an Kenntnissen und Fertigkeiten, die für die erfolgreiche Beschulung T. im allgemeinen als unerläßlich gelten.

V. Gruppe an Praktiken bzw. Vorstellungen:
T-Lehrer und Mittelschul- bzw. Oberschullehrer arbeiten entweder getrennt oder in enger Zusammenarbeit an T-Begabtenschulen.

Zu I und I a

Beide Vorstellungen sind wohl begrifflich nicht aber in praxi scharf voneinander zu sondern. Das Postulat einer autodidaktischen Fortbildung in gewissen fachwissenschaftlichen Gebieten ist mehr oder minder in jedem Fall gegeben, ohne daß wir es irgendwo ausgesprochen finden. Mit Vorkenntnissen in dem Fach, in dem geeignete T-Lehrer in Begabtenschulen unterrichten, kann ohnehin gerechnet werden. Mit Ausnahme der gehobenen Klassen in Berlin-Neukölln und einer Abteilung in Schweden bestand bzw. besteht kein offizieller Anlaß, von den Fachpädagogen außer dem Diplom für das Lehramt an T-Schulen zusätzliche Zeugnisse (z.B. Mittelschullehrerexamen) zu verlangen, da sich die formal-schulischen Ziele dieser Begabteneinrichtungen unterhalb der "Mittleren Reife" bewegen.

Die gehobenen Klassen in Berlin-Neukölln bildeten hinsichtlich des Einsatzes von Fachlehrern eine Ausnahme. Der preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung genehmigte durch seinen Erlaß vom 19. Februar 1931 - U III F 35, U III D, eine besondere Prüfung, die den t. Schülern Gelegenheit geben sollte, das Zeugnis der mittleren Reife zu erwerben (siehe Anm.174). Als Fachlehrer waren T-Lehrer der Staatlichen T-Anstalt eingesetzt. Es nimmt

wunder, daß dagegen vonseiten der Mittel- bzw. Realschullehrer keine Einsprüche angemeldet wurden.

An der Aufbauabteilung Dortmund erübrigt sich eine Diskussion um die amtlichen Vorbildungsnachweise (außer dem T-Lehrer-Diplom) der Lehrkräfte, da formal-schulisches Ziel der Ausbildung das Zeugnis der "schulwissenschaftlichen Vorprüfung" ist, das unterhalb des Niveaus der "Mittleren Reife" liegt.

In Schweden erteilt der Klassenlehrer (T-Lehrer) Sprach-, Artikulations- und Englischunterricht, während Fachlehrer der Gehörlosenschule in den anderen Disziplinen (Anm.370) lehren. Eine Klasse der Skolan på Blockhusudden, bestehend aus hörrestigen Schülern, strebt das "Realexamen" an (Anm.371), wie bereits berichtet wurde. Da unsere Anfrage nach den hier unterrichtenden Lehrkräften ohne spezielle Beantwortung blieb, ist anzunehmen, daß auch hier T-Lehrer eingesetzt sind.

Die Pädagogen der englischen Nutfield Priory Secondary School sind T-Lehrer. In Anbetracht der formal-schulischen Ziele ist ein zusätzlicher Befähigungsnachweis unnötig. In England gibt es zwei verschiedene Ausbildungswege zum T-Lehrer. Das "Manchester University Certificate for Teachers of the Deaf" ist ein Ausbildungsdiplom, das nach einem einjährigen Studium ausgehändigt wird, während "Diploma of the National College of Teachers of the Deaf" eine dreijährige Studienzeit neben der praktischen Berufsausübung her abverlangt (Anm.372).

Zu II

In Hamburg leistet die Universität die Ausbildung der Lehrer für alle Schularten. Bei der 1. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen muß ein Examen in mindestens einem Wahlfach abgelegt werden. "Diese Prüfung gilt als Mittelschulexamen in dem betreffenden Fach" (Anm.373). Es gibt keine besonderen Mittelschullehrerprüfungen. Die neuesten Bestebungen gehen dahin, von den Junglehrern bis zur 2. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen das Examen für ein weiteres Sachfach zu fordern. Das sechssemestrige Universitätsstudium berechtigt also zur Wahrnehmung des Lehramtes an Mittelschulen. Zusätzlich wird dann in einer viersemestrigen Ausbildung das Diplom für das Lehramt an Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen erworben. So stellt die Hamburger Regelung innerhalb unserer II. Gruppe an Praktiken und Vorstellungen einen Spezialfall dar, denn innerhalb eines zehnsemestrigen Ausbildungsganges wird die Berechtigung, in Mittelschulen zu unterrichten, vor einer solchen für Gehörlosenschulen erworben. Soweit Lehrer nach 6-semestriger Ausbildung in die Schulpraxis eintreten und sich erst zu einem späteren Zeitpunkt für das Lehramt an Taubstummen-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen interessieren, wären sie unserer Gruppe III zuzuteilen. Diese Hamburger Regelung erhielte erst das volle positive Gewicht, wenn als formal-schulisches Ziel der Ausbildung in den

egabtenförderungsklassen die "Mittlere Reife" gesetzt würde.

Soweit auswärtige T-Lehrer ohne Berechtigung für Mittelschulen an den egabtenklassen zu unterrichten wünschten, unterlägen sie grundsätzlich keinen inschränkungen. Denn "wer die Arbeit leisten kann und möchte, wird eingeetzt" (Anm.374).

Für die niederländischen speziellen Abteilungen für fortgesetzten Unterricht werden vom Minister für Unterricht eigene Lehrer besoldet. Es sind dies -Lehrer mit speziellen Diplomen für Fremdsprachen, Handelskunde und Mathematik (Anm.375)

Die norwegischen Lehrer, die an der Begabtenschule wirken, müssen als ffizielle Voraussetzung das Diplom für Elementar- und das für T-Schulen erwerben. Nach dieser Forderung und hinsichtlich der formal-schulischen Ziele er Ausbildung an der "Alm offentlige framhaldsskole for døve og tunghørte" ären diese Lehrer in unsere Gruppe I einzuordnen. Da aber vom Direktor der -Schule in Oslo auf unsere Anfrage hin bemerkt ist (Anm.376), daß wenigens einige Lehrer gleichzeitig das Diplom für Höhere Schulen besitzen sollen, rscheint uns diese Zuordnung ebenso gerechtfertigt.

u III

An der englischen Mary Hare Grammar School ist folgende Regelung getroffen: Alle Lehrer sollten grundsätzlich die Berechtigung für das Lehramt an höheren Schulen und die für das Lehramt an T-Schulen besitzen. Ein großer eil des Lehrkörpers hat vorher in Oberschulen für hörende Kinder unterrichtet, evor er sich für die T-Bildung spezialisierte (Anm.377). Die Praxis wich im ahre 1959 etwas von diesen Forderungen ab, wie nachstehende Tabelle zeigt (Anm.378), ohne indes die grundsätzliche Forderung in Frage zu stellen. Jedoch ließe diese abweichende Praxis unter Umständen auch eine Einordnung nter Gruppe V zu.

Akademiker (Bachelor of Science=Naturwissenschaftler); Bachelor of Arts=Geisteswissenschaftler; Master of Arts =höhere Stufe als Bachelor; ohne T-Lehrer-Examen;	Akademiker mit T-Lehrer-Examen (Holders of Manchester University Certificate for Teachers of the Deaf oder: Holders of National College of Teachers of the Deaf Diploma)	Taubstummenlehrerexamen (eine der beiden Möglichkeiten) ohne akademischen Grad	Gewöhnliche Lehrer ohne akademischen Grad (besonders f. Hauswirtschaft, Werken und Turnen)
4	9	1	4

Auch an der englischen Burwood Park School ist zusätzlich die fertige Ausbildung als T-Lehrer (Holders of Manchester University Certificate for Teachers of the Deaf) gefordert. Die andere Möglichkeit ist die Nachholung eines Diploms (Holders of National College of Teachers of the Deaf Diploma) während einer dreijährigen Tätigkeit an der Schule (Anm. 379). Dem Charakter der Schule entsprechend wird die Befähigung für das Lehramt an Höheren Schulen bzw. eine vollakademische fachwissenschaftliche Ausbildung als primär gegeben, vorausgesetzt.

Zu IV

An der Zürcher Oberschule für T. kennt man zwei Arten von Lehrkräften: Hauptlehrer und Hilfslehrer (Anm. 380). Unter Hauptlehrer werden Pädagogen verstanden, die die Unterrichtsbefähigung für Sekundar-, Real- oder Bezirksschulen besitzen (Anm. 381). Hilfslehrer sind Spezialisten auf verschiedenen Unterrichtsgebieten. Die Hauptlehrer müssen Erfahrung im T-Unterricht besitzen und persönlich geeignet sein. Letzteres wird selbstverständlich auch den Hilfslehrern abverlangt. Zusätzlich ist gefordert das Vertrautsein mit der T-Erziehung.

Eine eigentliche Ausbildung zum T-Lehrer ist nicht gefordert.

So fand der derzeitige Leiter der T-Oberschulklasse Zugang zum T-Wesen durch seine Frau, die T-Lehrerin war.

Zur Zeit ist Hauptlehrer der Leiter der Oberschulklasse. Er unterrichtet in allen Fächern, ausgenommen Religion und Turnen. Die T-Pfarrer und der Turnlehrer gelten nach den oben verwendeten Begriffen als Hilfslehrer.

Die Lehrer am Gallaudet College in Washington müssen vor ihrem Eintritt in das T-College grundsätzlich die Voraussetzungen für College-Lehrer und College-Professoren erfüllen (Anm. 382). Zusätzlich "we do teach them manual communication and orient them to the problems of deafness when they are first employed" (Anm. 383).

Unter den Vorschlägen deutscher T-Lehrer für Schulformen zur Begabtenförderung äußerten sich unter IV. zugehörig M. Göldner und R. Naujok. Nach dem Vorschlag M. Göldners sollte man grundsätzlich akademische Lehrer heranziehen, ihnen einen finanziellen Anreiz für ihre spezielle Aufgabe bieten und sie eine gewisse Ausbildung im T-Bildungswesen nachholen lassen. In einzelnen Fällen könnten auch begabte T-Lehrer mit herangezogen werden (Annäherung an Gruppe V). Wenn die von M. Göldner geplante Begabtenschule über einige Klassen nicht hinauskäme, sollten T-Lehrer den Unterricht übernehmen (siehe Gruppe I) (Anm. 384).

Leider spricht R. Naujok zur Lehrerfrage nur im Blick auf ein "korrespondierendes Gymnasium" (Anm. 385) und nicht hinsichtlich der T-Realschule. Die Studienräte sollten sich aus sozialethischen Gründen mit dem Problem der Sprachlosigkeit beschäftigen. Damit wären etatsmäßige Einsparungen zu erwarten, die T. könnten eine frühzeitige Umstellung auf die Belange der Vollsinnigen vollziehen, und endlich könnte man die Schaffung einer neuen Lehrerkategorie (T-Studienräte) umgehen.

Zu V

Bei der Interpretation der VI. Schulform wiesen wir bereits auch auf die Praktiken beim Einsatz von Lehrkräften bei der Förderung begabter T. an Städtischen Höheren Schulen in New York hin, so daß eine Wiederholung unnötig erscheint.

Unter den Vorschlägen deutscher T-Lehrer gehören die G. Wendes und F. Reichs hierher.

Wir erinnern an den Wende-Plan für den Aufbau einer T-Begabtenschule "im Lichte der Einheitsschule" und an den vom Verfasser eingeführten Terminus "Züge".

G. Wende schlägt vor:

für den 2. Zug: T-Lehrer

für den 3. Zug: Mittelschullehrer, wobei die Frage offenbleiben soll, ob T-Lehrer die Mittelschullehrerprüfung ablegen sollen oder umgekehrt.

für den 4. Zug: Oberlehrer (gemeint sind Lehrer mit der Berechtigung für das Lehramt an Höheren Schulen).

F. Reichs überspitzte Aussage, daß nach sechs Jahren T-Schule geistig normale T. so weit zu fördern seien, daß sie von jedem Pädagogen unterrichtet werden könnten (Anm. 386), deckt sich doch nicht mit seinen konkreten Aussagen zur Lehrerfrage. Neben Studienräten sollte ein Viertel bis ein Drittel des Kollegiums aus T-Lehrern zusammengesetzt sein.

Es ist die folgende Aufgabe, aus diesem Überblick einen verbindlichen Vorschlag zur Lehrerfrage in einer künftigen Bundesschule für begabte T. herauszuarbeiten. Selbstredend wird dieser Vorschlag auch sehr beeinflußt sein von allen bisherigen Überlegungen zur T-Begabtenförderung. Wie die Praxis an ausländischen Unterrichtsstätten beweist, ist es nicht möglich, eine Norm zu erstellen und daran die Erwartung zu knüpfen, daß diese dann etwa der Wirklichkeit entspräche. Um eine solche Norm zu umgehen, legen wir uns nicht prinzipiell auf eine Kategorie der Möglichkeiten fest. Andererseits sind wir aber gezwungen, die Problematik des T-Unterrichtes, die auch bei der Begabtenförderung offensichtlich wird, mit Nachdruck zu vertreten.

In einer Bundesschule für T. sollen einmal Lehrer unterrichten, die bereits die Lehrbefähigung für Taubstummen- Schwerhörigen- und Sprachheilschulen besitzen und die eine komplette Mittelschullehrerausbildung bzw. eine ihr entsprechende andere Ausbildung (Universitätsstudium) nachgeholt haben (Anm. 387). Fertig ausgebildete T-Lehrer, die zur Mittelschullehrerausbildung abgestellt werden, treten an die Probleme der Fachwissenschaft (z.B. deutschkundliche Fächer, naturwissenschaftliche Fächer) heran als T-Pädagogen. Das will besagen, daß sie ein bestimmtes Fach nicht nur in seiner Eigengesetzlichkeit sehen sondern bereits im Blick auf die didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten für T.. Unsere Forderung richtet sich besonders auf diejenigen T-Pädagogen, die in den deutschkundlichen Fächern unterrichten sollen. Die praktische, meisterliche Handhabung der Lautsprachmethode beherrscht am erfolgreichsten der Pädagoge, der die Probleme der T. vom Grunde her kennt. Diese Gründlichkeit des Wissens und Könnens wird von einem Mittelschullehrer nicht ohne weiteres erwartet werden dürfen, wenn er auch eine Ausbildung als T-Lehrer nachholt. Unser Vorschlag stützt sich auch auf ökonomische Momente. Ein T-Lehrer, der nach dem Examen für das Lehramt an Mittelschulen an die praktische Arbeit zurückkehrt, bedarf so gut wie keiner, dagegen der Mittelschullehrer, der eine T-Lehrerausbildung absolviert hat, vermutlich einer relativ langen Einarbeitungszeit. Es erscheint uns in jedem Falle weniger schwierig, die stofflichen, psychologischen und allgemeinpädagogischen Probleme eines Faches auf dem Mittelschulniveau zusätzlich zu meistern als zusätzlich zu den Problemen eines Faches sich in das T-Wesen einzuarbeiten.

Sehr aufschlußreich wäre beispielsweise ein Studium der Entwicklung des Lehrerkollegiums an der englischen Mary Hare Grammar School von Anbeginn bis zur Gegenwart, unter Einbeziehung der persönlichen Motivationen der einzelnen Pädagogen für ihren Übertritt in die T-Pädagogik und der persönlichen Erfahrungen.

Eine gewisse Ideallösung ist in Hamburg gegeben. Künftige T-Lehrer bringen ihr Mittelschulzertifikat bereits mit und haben im Normalfall jahrelang an einer T-Grundschule gearbeitet, bevor sie mit der Tätigkeit als Lehrer an den Begabtenförderungsklassen beginnen.

Unser Vorschlag will aber nicht besagen, daß wir Mittelschullehrer mit einer nachgeholten Prüfung für das Lehramt an T-Schulen oder nur mit einer gewissen Ausbildung als T-Lehrer für das Vorhaben einer T-Begabtenschule für ungeeignet halten. Wie bereits erörtert, vertreten wir eine gewisse feste Vorstellung hauptsächlich für die deutschkundlichen Fächer, ohne aber kompromißlos in jedem Falle daran festzuhalten. Im Einzelfall wird auch zu prüfen sein, ob und inwieweit ein T-Lehrer ohne Mittelschullehrerausbildung herangezogen werden kann. Dies hat nicht zu bedeuten, daß wir Fragen der allgemeinen Mittelschule und Fragen einer Fachwissenschaft zu gering einschätzen. Für bestimmte Fächer (künstlerische, wirtschaftskundliche usw.) wird man in erster Linie Fachleute benötigen, denen T-Lehrer unauffällig Hilfe leisten, wo es als nötig erscheint und soweit es gewünscht wird. Eine gewisse Streuung in der Zusammensetzung des Lehrerkollegiums schafft ein sehr wichtiges Maß an Verbindung zur Normal-Pädagogik. Die letzte Entscheidung über die Verwendung eines Lehrers in einer T-Begabtenschule wird gefällt werden müssen nach den Maßstäben seiner pädagogischen Persönlichkeit.

Eine Interpretation der Lehrerfrage für ein etwaiges "korrespondierendes Gymnasium" scheint uns auf spekulativem Wege nicht möglich zu sein, da es uns in Deutschland außer Einzelfällen an jeglichen praktischen Vorerfahrungen mangelt. Wir wiesen bereits an anderer Stelle darauf hin, daß eine künftige Bundesmittelschule diese Frage im Auge behalten und Ausgangsmaterial sammeln sollte. Im Blick auf die Integrationsbestrebungen (siehe VI. Schulform) möchten wir glauben, daß ein T., der eine T-Mittelschule erfolgreich durchlaufen hat, und der auch wirklich die Fähigkeiten für eine Weiterbeschulung in einer Höheren Schule besitzt, nur noch sekundär vom T-Lehrer zu betreuen sei. Dies trifft ja auch in praxi für T. zu, die nach der T-Mittelschule in Fachschulen eintreten.

IV. HAUPTTEIL
AUSBLICKE AUF DIE FRAGE DER BERUFLICHEN EINGLIEDERUNG BEGABTER UND BESONDERS AUSGEBILDETER TAUBSTUMMER JUGENDLICHER

Die erfolgreiche Eingliederung begabter und besonders ausgebildeter t. Jugendlicher in die Berufswelt ist zwar das definitive formale Ziel aller Bemühungen der Begabtenförderung. Doch hieße es, diese Bemühungen gänzlich mißzuverstehen, wenn außer dem definitiven formalen nicht zugleich das definitiv inhaltliche Ziel gesehen würde. In Kapitel 5) des I. Hauptteiles kamen wir zu dem Ergebnis: Oberstes Anliegen einer T-Begabtenförderung ist also ein echtes Bildungsanliegen. Dieses Bildungsanliegen muß in Zusammenschau mit dem definitiven formalen Ziel gesehen werden. So können wir in Übereinstimmung mit H. Hoske (Anm.388) sagen, daß es sich dann darum handelt, "die Ganzheit der geschädigten Person zu entwickeln, wiederherzustellen und zu sichern". Es geht uns also letztlich um die Dauerkorrelation zwischen einer möglichst in sich selbst gefestigten und mit sich selbst und der Umwelt in Harmonie lebenden t. Persönlichkeit und dem Bereich des beruflichen Wirkens. Diese pädagogische Akzentuierung der beruflichen Eingliederung begabter und besonders ausgebildeter t. Jugendlicher bleibt auch dann relevant, wenn wir uns wie folgend lediglich mit der formal-technischen Seite der Eingliederung befassen.

Von Gegnern der T-Begabtenförderung wird zumeist übersehen, daß es uns nicht alleine auf die Erweiterung des Radius' der beruflichen Möglichkeiten ankommt sondern ebenso auf die Absicherung des bisher Erreichten in wirtschaftlich-politischen Krisenzeiten. Wir haben keine Gewähr dafür, daß augenblickliche Hochkonjunkturen nicht eines Tages in das Gegenteil umschlagen. Dann kann ein gewisser Bildungsinflationismus nicht ausbleiben. Das will besagen, daß auch für untergeordnete Stellen gewisse höhere schulische Voraussetzungen nötig werden. Aus pädagogischer Verantwortung heraus wollen wir verhindern, daß T. dann zur ersten Welle notwendig gewordener Entlassungen zählen. Diese latente Absicht bedarf einer ergänzenden kontinuierlichen Aufklärung der weiten Öffentlichkeit und vieler Dienststellen über die T-Bildung allgemein und über die Begabtenförderung im besonderen. Es ist erstaunlich, welche zum Teil bizarren Vorstellungen in Bevölkerungskreisen über die T. gegebenen Bildungsmöglichkeiten heute noch herrschen (Anm.389).

Das Problem der Erschließung neuer beruflicher Möglichkeiten für begabte T. ist aller Wahrscheinlichkeit nach nicht auf spekulativem Wege sondern nur auf individuell-betreuende Weise zu lösen. Das bedeutet, daß in Zusammenarbeit mit den Berufsberatungs- und Vermittlungsstellen der Arbeitsämter in jedem einzelnen Fall versucht werden muß, den Kreis festgefahrener Meinungen

und Vorstellungen zu sprengen. Wir erinnern in diesem Zusammenhang auch an das großangelegte Führungs- und Beratungsprogramm der amerikanischen Clarke School mit Unterstützung der staatlichen Berufseingliederungs-Abteilung. Eine Bundesschule für begabte T. in der Bundesrepublik wird auf eine Führungs-, Beratungs- und Vermittlungsstelle zur Durchführung einer individual-pädagogischen Arbeit nicht verzichten können. In einzelnen Fällen wird sogar eine weitere schulische Nachbetreuung nötig werden.

Unter Berücksichtigung einiger grundsätzlicher Einschränkungen wie Ausfall der akustischen Komponente, Einschränkungen der lautsprachlichen Kundnahme und Kundgabe und spezieller Einschränkungen wie Ausfall des Gleichgewichtssinnes bei manchen Gehörlosen, eventuelle Überbeanspruchung durch Lärm (Gehörlose können gegen Lärm ebenso empfindlich sein wie Vollsinnige) aus Unkenntnis (Anm.390), Überbewertung einer visuellen Kompensation T., ebenfalls aus Unkenntnis heraus, bleibt immer noch eine Fülle bisher unerschlossener Berufe offen.

Während nun bei durchschnittlich bis unterbegabten T. das Problem des Berufsschulunterrichtes hereinspielt, dürften bei begabten und besonders ausgebildeten T. diese Schwierigkeiten in bedeutend geringerem Maße auftreten. Sollte doch eine Bundesschule für begabte T. die Mehrzahl ihrer Schüler fachschulreif gemacht haben.

Für den Bereich der Zürcher Oberschule sind folgende Berufe genannt (Anm.391): Bauzeichner, Maschinenzeichner, Kartograph, Zahntechniker u.a.. Die Schweizer Gehörlosenzeitung (Anm.392) nennt außerdem noch Textilzeichner, Lithographen, Uhrmacher usw..

Außer einigen Universitätszulassungen für ehemalige Schüler der englischen Mary Hare Grammar School, und andererseits außer Versagern, haben die Schüler in einer beachtlichen Anzahl von ihrer genossenen Ausbildung im Mutterland selbst und in Übersee Gebrauch gemacht. An tatsächlich erreichten Berufen werden aufgezählt: Buchhalter, Journalisten(!), Gutsverwalter, Zeichner, Fußpfleger, Bibliothekare, technische Laboranten, Werkmeister, Instrumentenbauer und Holzbearbeiter. Andere Schüler haben sich selbständige Posten in der Industrie und im Handel gesichert, und wieder andere arbeiten im Verwaltungsdienst (Civil Service) (Anm.393).

Diese Ergebnisse der englischen Mary Hare Grammar School haben für uns besondere Wichtigkeit, weil sie der Praxis entstammen und mit der lautsprachlichen Methode erzielt wurden. Sie liegen uns näher und können zu grösserem Optimismus anregen als Berufseingliederungen in den USA. Die nahezu unbegrenzten Möglichkeiten T. in diesem Kontinent wurden bereits angesprochen bei der Behandlung der V. Schulform und ausführlich interpretiert unter 2) Anliegen der Methodik. Die seelisch-geistig-kulturelle Struktur eines Volkes

ist nicht übertragbar auf andere Verhältnisse, womit allerdings die amerikanische T-Bildung für uns nicht abgetan sein darf. Im Gegenteil, sie wird immer wieder zu neuen Studien anregen.

Von der Sowjet-Union konnten wir leider kein Originalmaterial zur Frage der beruflichen Eingliederung begabter T. erhalten.

Ein erfolgversprechendes, ausbaufähiges Berufseingliederungsprogramm konnten wir aus Dortmund beziehen. Hier fällt besonders eine gewisse Übereinstimmung pädagogisch gelenkter Berufswünsche mit den tatsächlich ergriffenen Berufen auf, wie folgende Tabelle zeigt (Anm. 394):

Lfd. Nr.	Name	Berufswunsch	tatsächlicher Beruf
1	W. N.	Techn. Zeichner o. Bilanzbuchhalter	Vermessungstechniker i. Vermessungsamt E.
2	G. O.	Buchhalterin Mustermodezeichn.	Kaufmänn. Lehrling (besucht die normale Berufsfachschule)
3	K. O.	Techn. Zeichner o. Maschinenschlosser	Schriftsetzer
4	R. Qu.	Techn. Zeichner	Techn. Zeichner
5	E. P.	Bürodienst Buchhalter	Techn. Zeichner
6	H. R.	Zahntechnikerin	Zahntechnikerin
7	U. R.	Fotolaborantin	Fotolaborantin
8	U. S.	Feinmechaniker, Schriftsetzer, Zahntechniker	Schriftsetzer
9	HM. T.	Feinmechaniker	Feinmechaniker
10	M. L.	Laborantin Buchbinderin	Zahntechnikerin
11	U. K.	zunächst unschlüssig, Bewerbung bei einer Stadtverwaltung;	Schüler einer Industriefachschule
12	I. B.	Optikerin, Zahntechnikerin, Bürolehre	Kaufmänn. Angestellte
13	BW. A.	Optiker, Zahntechniker, Feinmechaniker	Techn. Zeichner

Ein weites Feld von Berufsmöglichkeiten auch für begabte T. scheint ausgebreitet zu sein, wenn wir uns an einem Berufskatalog für vollsinnige Mittelschulabsolventen orientieren (Anm.395). Der deutschen T-Bildung tut mehr Optimismus not anstelle von zu ängstlicher Beurteilung der Erfolgschancen für begabte T.

Wenn wir von vorneherein Berufe im Verkehrswesen, die meisten kaufmännischen Berufe, ebenso die meisten im kulturellen, pädagogischen Bereich, die Verwaltungsberufe und Tätigkeiten im Gesundheits- und Sozialwesen ausscheiden - was ohne konkrete Einzelnachprüfung nicht generell geschehen sollte - bleiben immer noch zahlreiche berufliche Entwicklungsgänge (Anm.396), die einer praktischen Erprobung bedürften. Die Leistungsfähigkeit einer T-Begabtenschule wird nicht zuletzt daran gemessen werden, inwieweit es ihr gelingt, in der Berufseingliederung begabter T. überzeugende und neue Arbeit zu leisten.

ANMERKUNGSVERZEICHNIS

Anm. 1 Von wissenschaftlichen Untersuchungen an deutschsprachigen Universitäten über das Begabtenproblem bei T. wurde nichts bekannt. Doch wurden besonders in der Fachzeitschrift der deutschen T-Lehrer (ehemalige Bl.f.T., jetzt N.Bl.f.T.) Aufsätze zu unserer Thematik publiziert, auf die im Anmerkungsverzeichnis und im Schrifttumsnachweis an entsprechender Stelle verwiesen wird. Dies geschieht auch, soweit erforderlich, mit einigen kurzen Beiträgen zur wissenschaftlichen Abhandlung von Einzelfragen der Begabtenförderung, wie sie beispielsweise O. Kröhnert: Die Auslese begabter Taubstummer im Lichte des Rahmenplanes, N.Bl.f.T., 14. Jahrg., Nr.8/9, 1960, S.250 f.; Die Doppelseitigkeit des Differenzierungsproblems, N.Bl.f.T., 14.Jahrg., Nr.12, 1960, S. 353 f. und K.H.Seifert: Die Problematik der Intelligenzforschung bei taubstummen Kindern, N.Bl.f.T., 14.Jahrg., Nr.8/9, 1960, S.240 f., geliefert haben.
Daß auch im Ausland wissenschaftliche Untersuchungen des Problems der Begabtenförderung bei T. ausstehen, glauben wir annehmen zu dürfen. Trotz umfangreicher Korrespondenz mit Schulleitungen einer Reihe von europäischen Ländern und der USA konnte nichts Diesbezügliches in Erfahrung gebracht werden. Großes Brief- und Broschürenmaterial wurde wiederum zu dieser Untersuchung herangezogen und in den Verzeichnissen gekennzeichnet.

Anm. 2 Die berufliche Eingliederung und Wiedereingliederung der Hör- und Sprachgeschädigten, hrsg. vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, 2.Aufl., 1958, Bonn.

Anm. 3 Die berufliche Eingliederung...a.a.O., S.5

Anm. 4 Handbuch des Taubstummenwesens, hrsg. vom Bund Deutscher Taubstummenlehrer, Osterwieck a.Harz, 1929, E. Staude, Verlagsbuchhandlung, K. - G.

Anm. 5 Damit soll folgender Sachverhalt zum Ausdruck gebracht sein: Solche Kinder beherrschen die Zuordnung entsprechender Gebärden zur Bezeichnung von Lebewesen, Gegenständen, Ereignissen. Kommentierende Zusatzgebärden, beispielsweise Eigenschaften und Tätigkeiten von Lebewesen und Gegenständen, können mindestens vorbegriffliche Anschauungsbilder schaffen.

Anm. 6 Handbuch...a.a.O., S.8

Anm. 7 Handbuch...a.a.O., S.8

Anm. 8 Handbuch...a.a.O., S.9

Anm. 9 Die berufliche Eingliederung...a.a.O., S.6

Anm. 10 Die berufliche Eingliederung...a.a.O., S.6; hier ist als Norm genannt die Entfernung von 4 Metern.

Anm. 11 H. Witthöft: Die Schwerhörigenschule in Hamburg und ihre Bedeutung für die Schwerhörigenausbildung in Deutschland, in: "Schwerhörige und Spätertaubte", Zeitschrift des Deutschen Schwerhörigenbundes, 12.Jahrg., Nr.8, August 1960, S.170 f.

Anm. 12 K. Brauckmann: Ober- und Hochschule für Taubstumme oder Sonderschule für Ertaubte?, in: Bl.f.T., 35. Jahrg., 1922, S.204 f.

Anm. 13 Handbuch...a.a.O., S.3

Anm. 14 C. Schuy: Die sprachliche Situation des Taubstummen, in: Sprachforum, Zeitschrift für angewandte Sprachwissenschaft, Böhlau-Verlag, 1.Jahrg., 1955, Heft 2, S.146 f.

Anm. 15 P. Naffin: Das taubstumme Kind und die Sprache, in: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden, 10.Bd.: Pädagogische Psychologie, Dr.C.J.Hogrefe, Göttingen.

Anm. 16 O. Engelmayer und K. Strunz: Zur Theorie der Schulbegabung, in: Pädagogische Psychologie für höhere Schulen, hrsg. von K.Strunz, Ernst Reinhardt Verlag München/Basel, 1959, S.90

Anm. 17 K.H. Grundmann: Begabung im Zahlenbild, ein Beitrag zur Begabungsforschung, Verlag "Soziale Welt" GmbH., Dortmund, 1949, S.122

Anm. 18 K.H. Grundmann: Begabung im Zahlenbild...a.a.O., S.120

Anm. 19 G. Just: Erbpsychologie der Schulbegabung, in: Handbuch der Erbbiologie des Menschen, 5.Band, 1.Teil, Verlag von J.Springer, Berlin 1939, S.538

Anm. 20 K.V. Müller: Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft, Westdeutscher Verlag, Köln und Opladen, 1956, S.43

Anm. 21 G. Révész: Talent und Genie, Grundzüge einer Begabungspsychologie, Leo Lehnen Verlag G.m.b.H., München, 1952, S.19

Anm. 22 G. Révész: ...a.a.O., S.19

Anm. 23 M. Keilhacker: Pädagogische Psychologie, Verlag Josef Habbel, Regensburg, 1958, S.88

Anm. 24 A. Wenzl: Theorie der Begabung, Entwurf einer Intelligenzkunde., Quelle und Meyer, Heidelberg, 1957, S.31

Anm. 25 W. Hartnacke: Mengenverhältnis von Begabtheit und Unbegabtheit in: "Bevölkerungsfragen", J.E. Lehmanns Verlag, München 1936, S.548

Anm. 26 E. Meumann: Intelligenz und Wille, Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig, 1908, S.150

Anm. 27 Ph. Lersch: Aufbau der Person, Johann Ambrosius Barth, München, 1956, S.177

Anm. 28 P. Boßhard: Der Taubstumme, Versuch einer Erfassung seiner Eigenart, Selbstverlag, Zürich, 1953

Anm. 29 Der Ausdruck "Leistungsschüler" wurde entlehnt aus O. Engelmaye Erfolg und Mißerfolg in der Schule, zur Psychologie des Begabten und des Schulversagers, in der Reihe: Pädagogisches Wissen und Wirken, eine Zeitschriftenreihe des Cassianeums, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth, 1950

Anm. 30 In Anlehnung an O. Engelmayer, a.a.O.

Anm. 31 H. Roth: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hermann Schroedel Verlag K.G. Berlin-Hannover-Darmstadt, 1957, S.155

Anm. 32 O. Engelmayer und K. Strunz: Zur Theorie der Schulbegabung a.a.O., S.90

Anm. 33 H. Roth: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, a.a. O., S.155

Anm. 34 ders.: a.a.O., S.142

Anm. 35 ders.: a.a.O., S.157

Anm. 36 ders.: a.a.O., S.157

Anm. 37 A. Busemann: Höhere Begabung, Vorgedanken zur Begabtenauslese, Aloys Henn Verlag Ratingen/Rhld., 1949

Anm. 38 ders.: a.a.O., S.81

Anm. 39 ders.: a.a.O., S.91

Anm. 40 ders.: a.a.O., S.5

Anm. 41 O. Engelmayer und K. Strunz: a.a.O., S.92

Anm. 42 Intelligenz als die "allgemeine Fähigkeit, sich unter zweckmäßiger Verfügung über Denkmittel auf neue Anforderungen des Lebens einzustellen" (1928), zitiert in O. Engelmayer und K. Strunz: Zur Theorie der Schulbegabung, a.a.O., S.92

Anm. 43 H. Roth: a.a.O., S.139

Anm. 44 R. Meili: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik, Verlag Huber, Bern, 1953

Anm. 45 H. Roth: a.a.O., S.140

Anm. 46 ders.: a.a.O., S.143

Anm. 47 ders.: a.a.O., S.143

Anm. 48 ders.: a.a.O., S.143

Anm. 49 ders.: a.a.O., S.142

Anm. 50 O. Engelmayer und K. Strunz: a.a.O., S.93

Anm. 51 A. Busemann: a.a.O., S.98

Anm. 52 O. Engelmayer: Erfolg und Mißerfolg in der Schule, Zur Psychologie des Begabten und des Schulversagers, Donauwörth, Cassianeum, 1950, S.16

Anm. 53 ders.: a.a.O., S.9-12

Anm. 54 ders.: a.a.O., S.18

Anm. 55 A. Wenzl: Theorie der Begabung...a.a.O., S.56, "IV. Intelligenz im Gefüge der Gesamtpersönlichkeit"

Anm. 56 A. Busemann: a.a.O., S.90: "geistige Begabung eine Frage der Gesamtkonstitution"

Anm. 57 Dieser Terminus ist entnommen aus: O. Engelmayer und K. Strunz a.a.O., S.93; auch A. Wenzl spricht von anderen psychischen "Dispositionen im Dienste der Intelligenz", Theorie der Begabung, a.a.O., S.50 f.

Anm. 58 A. Wenzl: a.a.O., S.43 f.

Anm. 59 ders.: a.a.O., S.34/35

Anm. 60 A. Busemann: a.a.O., S.78/79; A. Busemann bezieht sich auf eine Untersuchung H. Lämmermanns, die "14-jährige Volksschüler betrifft und Schüler der Begabtenklassen mit Durchschnittsschülern und Schülern der Klassen für Minderbegabte vergleicht (1930)" H. Lämmermann entwickelte eine "Ätio-psychologische Typik" der Gutbegabten.

Anm. 61 C.G. Jung: Psychologie und Erziehung, drei Vorlesungen. III. Der Begabte, S.191, Rascher Verlag, Zürich 1950.

Anm. 62 K. Saller: Begabungsschwund in Europa? (Wie läßt Begabung sich züchten?), Sonderdruck: Die Heilkunst, September 1959 Heft 9, S.2

Anm. 63 G. Révész: a.a.O., S.249

Anm. 64 H. Roth: a.a.O., S.152

Anm. 65 vergl. Révész a.a.O., S.238 f.

Anm. 66 K. Saller: a.a.O., S.2

Anm. 67 K.H. Grundmann: Begabung im Zahlenbild, a.a.O., S.39

Anm. 68 K. Saller: a.a.O., S.2

Anm. 69 ders.: a.a.O., S.9

Anm. 70 ders.: a.a.O., S.5

Anm. 71 H. Roth: a.a.O., S.159

Anm. 72 ders.: a.a.O., S.159 f.

Anm. 73 O. Engelmayer und K. Strunz: Zur Theorie der Schulbegabung, a.a.O., S.95

Anm. 74 G. Révész: a.a.O., S.21

Anm. 75 ders.: a.a.O., S.27 f.

Anm. 76 A. Wenzl: a.a.O., S.34 f.

Anm. 77 G. Révész: a.a.O., S.33 f.

Anm. 78 ders.: a.a.O., S.44

Anm. 79 ders.: a.a.O., S.52

Anm. 80 ders.: a.a.O., S.44

Anm. 81 ders.: a.a.O., S.227

Anm. 82 ders.: a.a.O., S.75

Anm. 83 F. Kainz: Psychologie der Sprache, 4.Bd. Spezielle Sprachpsychologie, F. Enke Verlag, Stuttgart, 1956, Sprachgefühl als Sprachbegabung, S.357 f.: Sprachgefühl ist hier begrifflich abgehoben von "Sprachkohärenz". Dieser Terminus meint "ein besonders enges Verknüpftsein der Denkvollzüge mit den sprachlichen Formen", ein betontes Angewiesensein auf sprachliche Stützen beim Denkablauf. Zur deutlicheren Heraushebung des Unterschiedes zwischen Sprachgefühl und Sprachkohärenz schlägt Kainz für jenes auch den Begriff "Lingualität" vor. Was beinhaltet nun der Begriff "Lingualität"? Die mehr anlagenmäßig bestimmte als umweltfakultative Begabung, "sprachliche Erfahrungen rasch und leicht zu machen und mit diesem Erwerb gewandt, sicher, korrekt und ästhetisch wirkungsvoll zu operieren".

Anm. 84 A. Wenzl: a.a.O., S.80

Anm. 85 H. Roth: a.a.O., S.152

Anm. 86 ders.: a.a.O., S.152

Anm. 87 ders.: a.a.O., S.152

Anm. 88 ders.: a.a.O., S.152

Anm. 89 G. Révész: a.a.O., S.227

Anm. 90 H. Roth: a.a.O., S.180

Anm. 91 ders.: a.a.O., S.180

Anm. 92 G. Révész: a.a.O., S.205

Anm. 93 O. Engelmayer und K. Strunz: a.a.O., S.106

Anm. 94 O. Engelmayer und K. Strunz: a.a.O., S.108

Anm. 95 H. Roth: a.a.O., S.151

Anm. 96 G. Révész: a.a.O., S.294

Anm. 97 ders.: a.a.O., S.294

Anm. 98 ders.: a.a.O., S.302

Anm. 99 E. Kaiser: Über die Bedeutung des Hörens für die Entwicklung der Persönlichkeit, in: N.Bl.f.T., 16.Jahrg., Nr.6/7, 1962, S.173

Anm.100 Ph. Lersch: Aufbau der Person, a.a.O., S.87

Anm.101 P. Boßhard: a.a.O., S.90

Anm.102 W. Flitner: Allgemeine Pädagogik, 6.Aufl., E. Klett Verlag, Stuttgart, o.J., S.74

Anm.103 P. Boßhard: a.a.O., S.97

Anm.104 ders.: a.a.O., S.96

Anm.105 H. Roth: a.a.O., S.106

Anm.106 L. Kröger: Referat bei der Arbeitstagung der schweizer, südwestdeutschen, bayerischen und österreichischen Taubstummenlehrer in Wien, 1962: Das Internat für gehörlose Kinder heute. Wesen, Wirklichkeit, Aufgabe.

Anm.107 H. Roth: a.a.O., S.160

Anm.108 ders.: a.a.O., S.164

Anm.109 Nach Ph. Lersch: Entwicklungspsychologie, Skripten des Studentenwerks München, 1961, S.32

Anm.110 Nach Ph. Lersch: a.a.O., S.33

Anm.111 Nach Ph. Lersch: a.a.O., S.34

Anm.112 Nach Ph. Lersch: a.a.O., S.36

Anm. 113 Vergleichende phasenspezifische Untersuchungen zwischen Vollsinnigen und T. stehen noch aus; ihre Wichtigkeit für die Begabtenforschung im T-Wesen liegt auf der Hand; diese Arbeit will Anregung dazu sein.

Anm. 114 H. Roth: a.a.O., S. 164

Anm. 115 ders.: a.a.O., S. 166

Anm. 116 ders.: a.a.O., S. 167

Anm. 117 ders.: a.a.O., S. 167

Anm. 118 ders.: a.a.O., S. 167

Anm. 119 C.F. von Weizsäcker: Die Geschichte der Natur, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 1954, S. 8

Anm. 120 ders.: a.a.O., S. 8

Anm. 121 ders.: a.a.O., S. 8

Anm. 122 W. Heisenberg: Das Naturbild der heutigen Physik, Rowohlts deutsche Enzyklopädie, S. 18

Anm. 123 Brief des Leiters der Chemieschule Dr. E. Elhardt, München, Anzingerstraße 1, vom 16.9.1960 an den Verfasser

Anm. 124 J. Göttler: System der Pädagogik, neu bearbeitet und erweitert von J.B. Westermayr, 10. Aufl., Kösel-Verlag, München, 1957, S. 29

Anm. 125 W. Flitner: Allgemeine Pädagogik, a.a.O., S. 117

Anm. 126 J. Göttler: a.a.O., S. 28

Anm. 127 ders.: a.a.O., S. 28

Anm. 128 M. Keilhacker: Pädagogische Psychologie a.a.O., S. 128

Anm. 129 ders.: a.a.O., S. 122

Anm. 130 ders.: a.a.O., S. 93

Anm. 131 Principal's Report and Chairman's Report, in: Mary Hare Grammar School, Twelfth Annual Report, 1959

Burwood Park School, Walton-on-Thames, Surrey, Broschüre

The Boar, 1960, Burwood Park School Magazine

The Buff and Blue, Student Publication of the World's only College for the Deaf, verschiedene Nummern,

The Tower Clock, The Yearbook of Gallaudet College, Prepared by Members of the Senior Class, May 1956

Anm. 132 Principal's Report: a.a.O.

Anm. 133 Principal's Report: a.a.O.

Anm. 134 M. Keilhacker: a.a.O., S. 128

Anm. 135 Stundentafeln und Stoffpläne für die Höheren Schulen in Bayern, hrsg. vom Bayer. Staatsministerium f. Unterricht und Kultus. Auf Seite 27 ist Faust I und Faust II für die 9. Klasse vorgesehen.

Anm. 136 H. Seidel: Begabtenförderung an der Landesgehörlosenschule Dortmund, in: N.Bl.f.T., 15.Jahrg., Nr.5/6, 1961, S. 139
Es wurden behandelt: A. Epische Dichtung: 1. die deutsche Sage - Götter-, Helden- und Ortssagen, 2. das deutsche Märchen - Volks- und Kunstmärchen, 3. die Legende, 4. die Fabel, 5. das Tierepos, 6. die Rätseldichtung und die Ballade - Uhland, Goethe Schiller -
B. Lyrische Dichtung: einfache Gedichte von Goethe - Gefunden, Wanderers Nachtlied, Heideröslein -
von Uhland - Schäfers Sonntagslied, die Kapelle -
von Eichendorff - O Täler weit, o Höhen, Wer hat dich du schöner Wald - u.a.
C. Dramatische Dichtung: Wilhelm Tell

Anm. 137 P. Boßhard: Der Taubstumme, a.a.O., VI. Echtheit und Unechtheit, in Anlehnung an Ph. Lersch

Anm. 138 M. Keilhacker: a.a.O., S. 131

Anm. 139 D. Klinghammer: Ausdrucksgehalt, Beschaffenheit und Struktur in den Sprechweisen von blinden und taubstummen Schülern, Referat anläßlich der XX. Tagung des Bundes Deutscher Taubstummenlehrer vom 23.-26.5.1961

Anm. 140 P. Boßhard: Der Taubstumme, a.a.O., S. 178

Anm.141 ders.: a.a.O., S.179

Anm.142 ders.: a.a.O., S.179

Anm.143 ders.: a.a.O., S.182

Anm.144 Handbuch des Taubstummenwesens: Der Taubstumme und die Kunst, S.712

Anm.145 Vergl. auch Boßhard: VI. Echtheit und Unechtheit, a.a.O., S. 288-294

Anm.146 Westfälische Rundschau vom 25.5.1961: "Bitterer Lotos" ging daneben; Gehörlosenbühne fand nicht den Beifall der Besucher

Anm.147 M. Keilhacker: Pädagogische Psychologie, a.a.O., S.127

Anm.148 P. Boßhard: Der Taubstumme, a.a.O., S.183, 185

Anm.149 ders.: a.a.O., S.192

Anm.150 Vorlesungsmanuskript: Psychopathologie, H. Tellenbach

Anm.151 H. Tellenbach: Die Bedeutung der Sinne für die menschliche Entwicklung, Vortrag zur Eröffnung der Münchner Taubstummenanstalt, 9.6.54 Sonderdruck aus "Der Nervenarzt", 26.Jahrg., 2.Heft, Februar 1955, S.67

Anm.152 M. Keilhacker: Pädagogische Psychologie, a.a.O., S.55

Anm.153 P. Boßhard: Der Taubstumme, a.a.O., S.179

Anm.154 Handbuch des Taubstummenwesens: E. Der Taubstumme in seinem Verhältnis zur Religion (kirchliches Leben), a.a.O., S.700

Anm.155 P. Boßhard: a.a.O., S.180

Anm.156 ders.: a.a.O., S.180

Anm.157 F. Reich: Was ist bisher für die Bildung der Taubstummen in Deutschland getan und was muß sofort für ihre Weiterbildung unternommen werden?
Verlag v.H.Dude, Leipzig 1925, S.14/15: Reich sandte an die 90 deutschsprachigen T-Anstalten (nach dem Stand von 1921) eine Anfrage nach Schülern der Mittelstufe (4.-6.Schuljahr) und nach solchen der Oberstufe, die für eine weiterführende

Ausbildung in Frage kämen. Aus den Antworten von 60 T-Anstalten errechnete Reich das Ergebnis: Insgesamt 2889 Kinder, darunter 204 gut begabte Knaben und 107 gut begabte Mädchen = 311 gut begabte Kinder.

Anm.158 G. Lehmann: Das Ende der Aufbauklassen für besonders begabte gehörlose Kinder?, in: Bl.f.T., 43.Jahrg., 1930, S.92

Anm.159 Statistische Nachrichten über das Taubstummen (Gehörlosen-), Schwerhörigen- und Sprachheilwesen Deutschlands, nach dem Stand vom 1.Oktober 1959, hrsg. vom Bund Deutscher Taubstummenlehrer, Dortmund, S.6

Anm.160 Statistische Nachrichten a.a.O., S.8/9

Anm.161 G. Lehmann: Das Ende der Aufbauklassen...a.a.O., S.92

Anm.162 G. Lehmann: Betrachtungen zum Abschluß der ersten gehobenen Klasse für besonders begabte gehörlose Kinder, in: Bl.f.T., 44.Jahrg., 1931, S.227

Anm.163 O. Kröhnert: Die Auslese begabter Taubstummer im Lichte des Rahmenplanes, in: N.Bl.f.T., 14.Jahrg., Nr.8/9, 1960, S.250 f.

Anm.164 Nachwort der Schriftleitung zu Lehmanns Aufsatz: "Höhere Ausbildung für begabte Gehörlose", in: Bl.f.T., 40.Jahrg., 1927, S.19

Anm.165 F. Reich: Realschulen für Taubstumme, in: Bl.f.T., 38.Jahrg., 1925, S.383

Anm.166 E. Singer: Offener Brief an Herrn Dr. Reich, in: Bl.f.T., 39.Jahrg. 1926, S.33 f.

Anm.167 M. Schneider: Ein kurzes Wort an Herrn Dr.Reich, in: Bl.f.T., 39.Jahrg., 1926, S.7

Anm.168 F. Reich: Wladislaus Zeitlin, der taubstumme Student (psychologische Einblicke), Verlag v.H.Dude Leipzig 1925. Der hochbegabte, von Geburt an taube Wladislaus Zeitlin stammte aus der russischen Stadt Tiflis und wurde durch die Initiative Reichs und einer Reihe von privaten Lehrern Höherer Schulen zum Abitur geführt.

Anm. 169 Schulordnung für die Mittelschulen in Bayern vom 29. Juni 1957 des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus; hrsg. vom Landesverband Bayern der Lehrer an Mittelschulen, S. 514

Anm. 170 Schulordnung für die Mittelschulen... a.a.O., S. 514

Anm. 171 Schulordnung für die Mittelschulen... a.a.O., S. 512

Anm. 172 Ordnung für die "schulwissenschaftliche Vorprüfung", Schulkollegium Münster

Anm. 173 D.G.Z. 12. Jahrg., Nr. 5 vom 5. März 1961, S. 64

Anm. 174 G. Lehmann: Die Versuchsklassen für besonders begabte gehörlose Kinder, in: Die Staatliche Taubstummenanstalt zu Berlin-Neukölln, zur Feier des 150-jährigen Bestehens (1788 - 1938), S. 50: "Auf Grund eines ausführlichen Berichtes über die in der Klasse durchgearbeiteten Stoffe und die Leistungen der Schüler hat der Herr Minister durch Erlaß vom 19. Februar 1931 - U III F 35, U III D - genehmigt, daß den Schülern die Gelegenheit gegeben wurde, in einer besonderen Prüfung das Zeugnis der mittleren Reife zu erwerben. Der Prüfung wurde der Entwurf einer 'Ordnung der Kommissionsprüfung an den als vollausgestaltet anerkannten Volksschulabteilungen' zugrundegelegt".

Anm. 175 G. Lehmann: Das Ende der Aufbauklassen a.a.O., S. 92

Anm. 176 E. Singer: Offener Brief, a.a.O., S. 35

Anm. 177 ders.: a.a.O., S. 35

Anm. 178 ders.: a.a.O., S. 35

Anm. 179 K. Brauckmann: Ober- und Hochschule für Taubstumme... a.a.O., S. 205

Anm. 180 P. Kunze: Rückantwort an Dr. Reich, in: Bl. f. T., 40. Jahrg., 1927, S. 396

Anm. 181 Brief von Lars Ohlson, Stockholm "Skolan på Blockhusudden" (schwedische Begabtenschule für T.) vom 1.11.1960 an den Verfasser.

Anm. 182 Gallaudet College, published by Gallaudet Press, Kendall Green, Washington, o.J.

Anm. 183 Brief des Direktors der Gehörlosenschule Berlin vom 15.2.1961 an den Verfasser

Anm. 184 Schulordnung für die Mittelschulen...a.a.O., S. 512/513
In Bayern bestehen zur Zeit folgende Arten von Mittelschulen:
M. Sch. der Wahlpflichtfächergruppe I (allgemein)
M. Sch. der Wahlpflichtfächergruppe II (wirtschaftskundlich)
M. Sch. der Wahlpflichtfächergruppe III (gewerblich)
Mit der Aufzeichnung dieser Wahlpflichtfächergruppen der normalen Mittelschule verbinden wir nicht deren vorbehaltlose Übernahme in eine T-Begabtenschule.

Anm. 185 Meisterprüfungslehrgang der Handwerkskammer München, S. 8

Anm. 186 Meisterprüfungslehrgang a.a.O., S. 8

Anm. 187 Sekundar-, Real- oder Bezirksschule bedeutet in der Schweiz "Abschlußschule" für begabtere Volksschüler. Die Sekundarschule (Real-, Bezirksschule) schließt, in den einzelnen Kantonen verschieden, an vier, fünf oder sechs Schuljahre in einer Grundschule (Primarschule) an und fördert die Kinder zwei, drei oder vier plus einem zusätzlichen fakultativen Jahr, das meistens mit angehängt wird. Im wesentlichen decken sich die Bezeichnungen Sekundar-, Bezirks- und Realschule. Das Lehrprogramm entspricht einander weitgehend. An der Sekundarschule wird mindestens in einer Fremdsprache unterrichttet. An der Bezirksschule können die Schüler Latein und Griechisch lernen. Durch kantonale Sonderregelungen und durch voneinander abweichende Bezeichnungen von gleichen Schulgattungen in einzelnen Kantonen wird das Schweizer Schulwesen für einen Außenstehenden nicht ohne weiteres offenkundig. An der Sekundarschule für begabte Gehörlose fällt der Fremdsprachunterricht weg. Um dies kenntlich zu gestalten, wählte man die Bezeichnung "Oberschule".

Anm. 188 Oberschule für begabte Gehörlose oder Sekundarschule ohne Fremdsprachunterricht
Schuljahr 1959/60 : 7 Jugendliche,
Schuljahr 1960/61 : 7 Jugendliche
Skolan på Blockhusudden;

Schuljahr 1957/58 : 24 Jugendliche,
Schuljahr 1958/59 : 15 Jugendliche
Entnommen: Skolan på Blockhusudden, läsåret 1957 - 1958 und 1958 - 1959, Katalog och arbetsordning;
Alm offentlige framhaldsskole for døve og tunghørte: Die Schule kann 24 Jugendliche aufnehmen und ist unterteilt in eine Abteilung für Taube und in eine solche für Schwerhörige.

Anm. 189 Provisorisches Schulreglement (Vorstandsbeschluß vom 5.11.1958) für die Oberschule für begabte Gehörlose, Genossenschaft Taubstummenhilfe Zürich.
"Die Schule wird durch eine Schulkommission von mindestens sieben Mitgliedern betreut". Der Kommission gehören unter anderen auch Vertreter der Eltern gehörloser Jugendlicher an. Die Betriebsmittel werden aufgebracht durch Kantons-Beiträge, durch Mittel von Eltern und Gönnern, durch Stiftungen, Fonds und dgl..
Die Stadt Zürich stellt in einem zentral gelegenen Sekundarschulhaus die erforderlichen Räumlichkeiten zur Verfügung.

Anm. 190 Brief von Lars Ohlson, Skolan på Blockhusudden, vom 1.11.1960 an den Verfasser

Anm. 191 Skadalen off. Skole for døve, edited by the Directorate of Special Schools, a section of the Ministry of Education, S. 5

Anm. 192 Brief des Leiters P.S.Björndal vom 28.12.1960 an den Verfasser

Anm. 193 Brief des Direktors der Taubstummenschule Oslo vom 17.9.1955 an den Verfasser

Anm. 194 Skolan på Blockhusudden, läsaret 1957-1958 und 1958-1959, Katalog och arbetsordning

Anm. 195 Brief des Leiters der Oberschule für begabte Gehörlose vom 25.3. 1961 an den Verfasser

Anm. 196 ders.: a.a.O.

Anm. 197 Brief von Lars Ohlson, Skolan på Blockhusudden vom 1.11.1960 an den Verfasser

Anm. 198 Brief des Leiters der Oberschule für begabte Gehörlose vom 14.2.1961 an den Verfasser

Anm. 199 Provisorisches Schulreglement, a.a.O., S.2

Anm. 200 Elevliste 1959-60, Alm offentlige framhaldsskole for døve og tunghorte

Anm. 201 Briefe des Direktors der Taubstummenanstalt Groningen vom 6.5. 1960 und 17.8.1960 an den Verfasser

Anm. 202 Es wird in folgenden fünf Fächern unterrichtet: Physik, Chemie, Mathematik, Handelskunde, Fremdsprache

Anm. 203 O. Schmähl: Gehörlosenbildung in westeuropäischen Ländern - Frankreich, Belgien, England - in: N.Bl.f.T., 9. Jahrg., Nr.1/2, 1955, S.13 f.

Anm. 204 ders.: a.a.O., S.15

Anm. 205 W. Flitner: Allgemeine Pädagogik, a.a.O., S.120/21

Anm. 206 Brief von J.H.Clark, Nutfield Priory Secondary School vom 9.8. 1960 an den Verfasser

Anm. 207 ders.: a.a.O.

Anm. 208 ders.: a.a.O.

Anm. 209 ders.: a.a.O.

Anm. 210 Brief des Direktors der Staatlichen Schwerhörigenschule Nürtingen, K. Kuder, vom 6.2.1961 an den Verfasser

Anm. 211 K. Kuder: Taubstummenbildung in USA, in: N.Bl.f.T., 5.Jahrg., Nr.4/5, 1951, S.116

Anm. 212 Volksschuloberstufe und Sekundarschulen in England, zusammengestellt von R. Müller, Reichenschwand bei Nürnberg, in: Schule und Lehrer im Ausland, vierteljährlicher Informationsdienst, hrsg. vom Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverein e.V., II 1959. Der Zusammenstellung Müllers ist das folgende, vom Verfasser gekürzte Schema, entnommen, das den Versuch zeigt, die englischen Sekundarschulen sinnvoll in das Gesamtschulsystem einzugliedern:

Alter	Ausbildungsweg	Anmerkungen
2-4	Nursery Schools	Kindergärten, freiwilliger Besuch
5-11	Primary Schools	Grundschulen
5-7	a. Infant Schools	a. Grundschul-unterstufe
8-11	b. Junior Schools	b. Grundschul-mittelstufe
Alle 11-Jährigen haben sich einer in der englischen Öffentlichkeit stark angegriffenen Übertrittsprüfung zu unterziehen, die über den Eintritt in eine der folgenden Schulen entscheidet.		
12-15	Secondary Modern School	Allgemeiner Realtyp; gewisse Vergleichbarkeit mit ausgebauter Volksschuloberstufe in Deutschland; nicht vergleichbar mit der deutschen Mittelschule; in den letzten Schuljahren Fachlehrersystem; keine Begabtenauslese sondern Einrichtung für alle Schüler der Oberstufe.
12-18	Secondary Grammar School	Schule wissenschaftlich-akademischen Typs; direkter Weg zur Universität. 13-Jährige, die sich einer erfolgreichen Prüfung unterzogen haben, können von der Secondary Modern School in die Secondary Grammar School übertreten.
	In Ergänzung:	
12-18	Secondary Technical School	Technisch orientierte Oberschule. Direkter Weg zur Technischen Hochschule (auch zur Universität)

Die "Education Act" von 1944 sichert jedem Kind über 11 Jahren eine "universale Sekundarbildung in eigenen, von der Primarschule getrennten Schulen" zu. Die allgemeine Schulpflicht bis zum 15., bei günstigen Bedingungen bis zum 16. Lebensjahr gilt seit dem 1.4.1947.

Anm. 213 Coleman: Historical Note, in: Mary Hare Grammar School, Ninth Annual Report, for the period ended 31st March 1956, Arlington Manor, Newbury, S. 6. Der Ausdruck besagt: Sonderschule, die zugleich Höhere Schule ist und der ein Internat angeschlossen ist.

Anm. 214 Die Schule wurde mit Hilfe des Erziehungsministeriums und dem "National Institut for the Deaf" verlegt von Dean Hollow, Burgess Hill nach Arlington Manor, Newbury.

Anm. 215 Coleman: Historical Note, a. a. O., S. 7

Anm. 216 Burwood Park School, Walton-on-Thames, Surrey, Broschüre, Kapitel: Foundation

Anm. 217 Gallaudet College, published by Gallaudet Press, Kendall Green, Washington

Anm. 218 Gallaudet College, a. a. O., S. 1

Anm. 219 Gallaudet College, a. a. O., S. 1

Anm. 220 Gallaudet College, a. a. O., S. 1

Anm. 221 Gallaudet College, a. a. O., S. 1

Anm. 222 "Die Turmuhr", in: D. G. Z. vom 1. 8. 1956, S. 221, auszugsweise Übersetzung von G. A. Weininger

Anm. 223 "Die Turmuhr", a. a. O., S. 221

Anm. 224 Brief des Direktors der Staatlichen Schwerhörigenschule in Nürtingen, K. Kuder, vom 6. 2. 1961 an den Verfasser

Anm. 225 Catalogue for 1959-1960, Gallaudet College, Washington

Anm. 226 Gallaudet College, a. a. O., S. 3

Anm. 227 Catalogue, a. a. O.

Anm. 228 Brief des Direktors der Staatlichen Schwerhörigenschule in Nürtingen, K. Kuder, vom 6. 2. 1961 an den Verfasser

Anm. 229 Catalogue, a. a. O.

Anm. 230 Brief des Präsidenten des Gallaudet Colleges vom 28. 6. 1960 an den Verfasser

Anm. 231 R. Askew: Some Information Concerning Former Pupils of Mary Hare Grammar School for the Deaf, in: The Modern Educational Treatment of Deafness, Report on the International Congress, held at the University of Manchester, 1958, Manchester University Press, Ch. 14

Anm. 232 Numbers of children at the Mary Hare Grammar School, in: Mary Hare Grammar School, Ninth Annual Report, S. 21

Anm. 233 Brief des Leiters der Burwood Park School vom 8. 9. 1960 an den Verfasser

Anm. 234 Conclusions, in: Mary Hare Grammar School, Ninth Annual Report, S. 28: "...a pupil should not be below 9 1/2 years vocabulary". Dies bedeutet, daß ein aufzunehmendes t. Kind den Wortschatz eines 9 1/2-jährigen vollsinnigen Kindes haben sollte, wobei natürlich sein wirkliches Lebensalter entsprechend höher liegen wird.
Brief des Leiters der Mary Hare Grammar School vom 18. 4. 1961 an den Verfasser: "We estimate vocabulary age by using the Gates test which covers an age range from nine to eighteen years. We are not interested in candidates whose vocabulary development has not reached the age of 9 years, as our age on admission is 12 plus".
Verfasser hat den Gates Test vom "Royal National Institut for the Deaf", London, angefordert und folgende Antwort erhalten: "Dr. Gorman is making enquiries concerning the Gates Test and as soon as he has definite information he will write again to you". Da bis zur Fertigstellung keine weiteren Informationen eintrafen, ist anzunehmen, daß die Erhebungen Dr. Gormans noch nicht zum Abschluß gebracht sind.
Aus: Ninth Annual Report, Mary Hare Grammar School, a. a. O., S. 21: Die Hauptschwäche des Gates Tests liegt darin, "that it does not reveal the standard of written English".

Anm. 235 Ninth Annual Report, for the Mary Hare Grammar School a. a. O., S. 28
Brief des Leiters der Mary Hare Grammar School vom 25. 2. 1961 an den Verfasser: "We use the Wechsler Test "The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence" by David Wechsler".
D. Wechsler: The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence; fourth edition, The Williams and Wilkins

Company, Baltimore, 1958:
Chapter: 5 (S. 61): Selection and Description of Tests:
"Thus, if he believes that intelligence involves primarily the ability to perceive logical relations and to use symbols, he is very likely to favor tests calling for verbal, arithmetical and, in general abstract reasoning abilities. If he believes intelligence also involves abilities to handle 'practical situations', he is very likely to include some tests calling for performance and manipulative abilities".
Der gesamte Test besteht aus 2 Hauptteilen:

I. Verbal-Test (der an der Mary Hare Grammar School verwendet wird);
II. Performance Test

Zu I gehören:
information test (allgemeines Wissen nach dem Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene = HAWIE)
general comprehension test (allgemeines Verständnis nach HAWIE)
memory span test (digits forward and backward); (Zahlennachsprechen nach HAWIE)
arithmetical reasoning test (Rechnerisches Denken nach HAWIE)
similarities test (Gemeinsamkeitenfinden nach HAWIE)
vocabulary test (Wortschatz-Test nach HAWIE)

Zu II gehören:
picture arrangement test (Bilderordnen nach HAWIE)
picture completion test (Bilderergänzen nach HAWIE)
block design test (Mosaik-Test nach HAWIE)
object assembly test (Figurenlegen nach HAWIE)
digit symbol test (Zahlen-Symbol-Test nach HAWIE)

Den vocabulary test interpretiert D. Wechsler u. a. so: Was zählt, ist die Anzahl der Worte, die V.P. weiß. Jede erkannte Bedeutung ist akzeptabel, und es gibt keine Minuspunkte für Uneleganz (Schwerfälligkeit) der Sprache. Solange die V.P. überhaupt zeigt, daß sie weiß, was ein Wort bedeutet, wird ihr "a passing score" zuerteilt. Die allgemeine Regel im Zweifelsfall besagt, die Antworten der V.P. an den überhaupt noch zulässigen Definitionen zu messen und sie demgemäß zu bewerten.
Ein I.Q. von nicht unter 75 im Verbal Test berücksichtigt zweifellos das Handicap der Taubheit.

Ninth Annual Report, a.a.O., S.28 Gegenwärtig ist es wahrscheinlich das beste für die Technical School, Jungen mit einem höheren Performance I.Q. und einem niedrigeren Verbal I.Q. aufzunehmen. Für die Grammar School trifft genau das Gegenteil zu.

Anm.236 Diese Prüfung entscheidet darüber, ob ein Kandidat überhaupt zum College zugelassen werden kann.

Anm.237 "Die Turmuhr", a.a.O., S.221; Sophomores bedeutet soviel wie Besserwisser, Neunmalkluge u.ä.

Anm.238 R. Askew: Some Information Concerning Former Pupils, a.a.O., Die folgenden Angaben sind zum Teil diesem Referat entnommen.
'O' Level = Ordinary Level Papers: Zeugnis über den Ausbildungsstand in den geprüften Fächern, der in diesen Unterrichtsgegenständen etwa dem der deutschen "Mittleren Reife" entspricht (in der Regel zwischen dem 16. und 17.Lebensjahr erreicht).
'A' Level = Advanced Level Papers: Zeugnis über den fortgeschrittenen Ausbildungsstand in den geprüften Fächern, in diesen Gegenständen dem deutschen Reifezeugnis vergleichbar (zwischen 17 und 19 Jahren);
'S' Level = Scholarship Level Papers: man versteht darunter eine Erweiterungsprüfung zum 'A' Level; es dient auch zur Zuerteilung von Stipendien an britischen Universitäten.
Die Prüfungen sind "extern", d.s. von der Oxford-Delegation für lokale Prüfungen erstellte und vom Erziehungsministerium genehmigte Probeaufgaben, die für alle Oberschulen Englands, Wales' u.a. gelten.

Anm.239 Brief des Leiters der Burwood Park School vom 8.9.1960 an den Verfasser

Anm.240 Schulordnung für die Mittelschulen in Bayern...a.a.O., S.520; Abschlußzeugnis der Mittelschule mit dem Vermerk: "Dieses Abschlußzeugnis schließt das Zeugnis der früheren mittleren Reife ein".

Anm.241 Brief des Leiters der Mary Hare Grammar School vom 18.4.1961 an den Verfasser

Anm.242 ders.: a.a.O.

Anm. 243 Hearing And Speech Center, in: Gallaudet College, a.a.O., S.3

Anm. 244 Gallaudet College, a.a.O., S.1

Anm. 245 Gallaudet College, a.a.O., S.1

Anm. 246 Catalogue, a.a.O., S.27
Aushändigung einer Bescheinigung über die erfolgreiche Beschäftigung mit wissenschaftlichen Studien allgemeiner Art. Bedingung ist die Teilnahme an 62 Semesterstunden an Vorlesungen, die den Charakter des deutschen "Studium Generale" tragen.

Anm. 247 Catalogue...a.a.O., S.28, entspricht grundsätzlich dem unter Anmerkung 246 Gesagten, doch mußten von den 62-66 Semesterpflichtstunden mindestens 24-28 einem "vocational program", d.i. Berufskunde (printing, library u.a.) gewidmet gewesen sein.

Anm. 248 Catalogue, a.a.O., S.29
Voraussetzung dazu ist der Erwerb des Grades "Associate in Arts", 126 belegte Semesterstunden[x)] und erfolgreicher Abschluß in mindestens einem der folgenden Fächer:
Kunst, Biologie, Chemie, Volkswirtschaft, Englisch, Französisch, Spanisch, Geschichte, Mathematik, Physik, Politische Wissenschaften, Philosophie, Psychologie, Soziologie.

Anm. 249 Catalogue, a.a.O., S.29
Voraussetzung ist wiederum der Grad "Associate in Arts", dazu 126 belegte Semesterstunden[x)] und erfolgreicher Abschluß in einem der folgenden fünf Fächer: Verwaltungslehre (business administration), Pädagogik, Hauswirtschaftslehre, Bibliothekskunde und Leibeserziehung.

Anm. 250 Employment Opportunities, in: Gallaudet College, Vol.5 Bulletin Nr.1, March 1956, S.13

Anm. 251 Gallaudet College, a.a.O., S.1

Anm. 252 Counceling, in: Gallaudet College, a.a.O., S.14

Anm. 253 Public Service, in: Gallaudet College, a.a.O., S.15

Anm. 254 Numbers of children at the Mary Hare Grammar School, in: Ninth Annual Report, S.21/22

x) = tatsächliche Teilnahme an 126 Unterrichtsstunden im Semester

Anm. 255 Gallaudet College, in: Gallaudet College, Vol. 5, Bulletin Nr. 1, S. 12

Anm. 256 K. Kuder: Taubstummenbildung in USA, a. a. O., S. 116

Anm. 257 H. F. Mc. Laughlin: Integration of Deaf Children into Hearing Society, in: The Modern Educational Treatment of Deafness, Report on the International Congress, held at the University Manchester, 1958, Ch. 11

Anm. 258 ders.: a. a. O., Ch. 11

Anm. 259 ders.: a. a. O., Ch. 11

Anm. 260 M. E. Numbers: Educational, Vocational and Social Experiences of the Graduates of the Clarke School for the Deaf, in: The Modern Educational Treatment... a. a. O., Ch. 12

Anm. 261 dies.: a. a. O.,: "Division of Vocational Rehabilitation for the State"

Anm. 262 dies.: a. a. O.,: 89 ehemalige Schüler hatten Höhere Schulen, 8 ein Junior College absolviert; ein Jugendlicher befindet sich im Studium an einem Junior College, 5 an Colleges oder Universitäten; 8 sind vorzeitig abgegangen; 29 erreichten den Bachelor- und 7 den Master-Grad, der nach wenigstens 2-jähriger wissenschaftlicher Weiterarbeit an einer Universität erworben werden kann; 1 ist Dr. phil.-Kandidat; 1 hat promoviert (Dr. phil.);

Anm. 263 The Volta-Review, Volume 57, Nr. 9, November 1955, Washington

Anm. 264 A. Löwe: Taubstummenbildung in Rußland, aus einem Reisebericht von Howard Gruffydh-Williams, in: N. Bl. f. T., 10. Jahrg., Nr. 5/6, 1956, S. 169 f.

Anm. 265 ders.: a. a. O., S. 171/172

Anm. 266 The Modern Educational Treatment of Deafness, a. a. O., Ch. 12

Anm. 267 K. A. Mikaelian: The Educational Treatment of Deafness in the U. S. S. R., in: The Modern Educational Treatment of Deafness..., Ch. 31

Anm. 268 H. Witthöft: Hamburgs Mittelschule für Schwerhörige in weiterem Aufbau, in: "Schwerhörige und Spätertaubte", Zeitschrift des Deutschen Schwerhörigenbundes, 11. Jahrg., Juni 1959, Nr. 6, S. 112 f.

Anm. 269 Brief des Direktors des Instituts für Defektologie, A.P.N.R. SFFSR, Prof. Djatskow, vom 24.9.1960 an den Verfasser; Übersetzung A. Kalischewsky, Augsburg

Anm. 270 Das Schulwesen in der Sowjetunion, Heft 3, aus der Reihe: Die Sowjetunion, wie sie wirklich ist; Skizzen aus dem Leben der Völker der Sowjetunion; hrsg. vom Thüringer Volksverlag GmbH., Weimar. Daraus sind folgende Angaben entnommen: Die sowjetrussische Schule ist eine Einheitsschule. Man kennt keine spezielle Volks-, Mittel- und Höhere Schule, von der man direkt auf die Hochschule gehen kann". (S. 5) Nachstehende Skizze veranschaulicht den gesamten sowjetrussischen Schulaufbau:

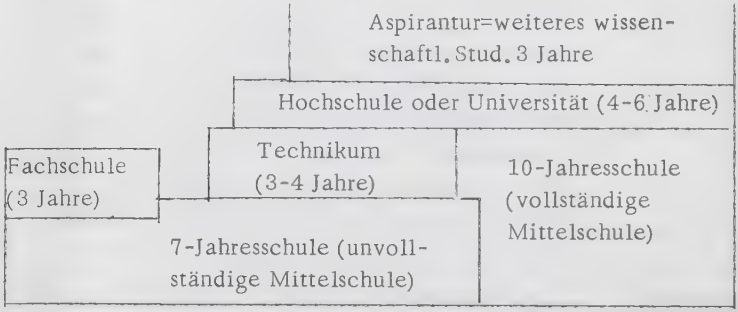


Tabelle wurde vom Verfasser vereinfacht.

Anm. 271 Höhere Ausbildung sowjetrussischer Gehörloser, in: D.G.Z. Nr. 11, 5. Juni 1960, S. 162

Anm. 272 Brief des Direktor des Instituts für Defektologie, a.a.O.

Anm. 273 Günstige Voraussetzungen auch für eine fortgeschrittene sprachliche Entwicklung sind in Sowjetrußland gegeben durch die Durchdifferenzierung des Gehörgeschädigten-Bildungswesens. Nach dem englischen Reisebericht existieren in Sowjetrußland Schulen für von Geburt an Taube, Schulen für Hörrestige mit zwei Abteilungen, Schulen für Spätertaubte oder Spezialklassen für solche an anderen Schulen, Schulen für schwachbegabte T. und Kindergärten

mit Unterabteilungen für t. und hörrestige Kinder.
Der an russischen Schulstätten übliche Nachdruck, der den Charakter des Lernen-Müssens trägt, darf in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben. Doch ist es nicht unsere Aufgabe, das sowjetrussische Schulwesen einer mit Wertmaßstäben versehenen Kritik zu unterziehen.

Anm. 274 C. D. O'Connor: Integration of Graduates of the Lexington-School for the Deaf in Programs for the Normally Hearing, in: The Modern Educational Treatment...Ch. 13

Anm. 275 Zitiert in: P. Schumann: Geschichte des Taubstummenwesens, Verlag M. Diesterweg, Frankfurt a. M., 1940, S. 260

Anm. 276 C. D. O'Connor: a. a. O., Ch. 13

Anm. 277 M. E. Numbers: a. a. O., Ch. 12

Anm. 278 H. F. Mc. Laughlin: a. a. O., Ch. 11

Anm. 279 M. E. Numbers: a. a. O., Ch. 12

Anm. 280 G. Lehmann: Die höhere Ausbildung der begabten Gehörlosen, in: Bericht über die ordentliche Hauptversammlung, Pfingsten 1927 zu Hamburg, S. 21/22

Anm. 281 Schülerlisten für die Aufbauklassen A III und A I, Schuljahr 1960/61, erstellt von Aufbauklassenlehrer Makow

Anm. 282 Brief des Leiters der Zürcher Oberschule für begabte Gehörlose vom 11. 10. 1960 an den Verfasser

Anm. 283 Brief von Lars Ohlson, Skolan på Blockhusudden, vom 1. 11. 1960 an den Verfasser

Anm. 284 Principal's Report, in: Mary Hare Grammar School, Twelfth Annual Report, for the period ended 31st March 1959, S. 3

Anm. 285 Information converning former pupils, Mary Hare Grammar School, easter 1958, S. 1

Anm. 286 H. Kietz und H. E. Zangemeister: Einführung in die Audiometrie, Verlag f. angewandte Wissenschaften, Wiesbaden, 1953, S. 26 db = Dezibel. "Das Dezibel ist die Einheit für die physikalisch meßbare Schallstärke. Das Phon ist die Einheit für die Lautstärke bzw. Lautstärken-

empfindung des menschlichen Ohres". Dabei bezieht sich die Schallstärkenangabe in Dezibel auf den Schallwert eines Normalhörigen.

Anm. 287 Brief des Präsidenten des Gallaudet Colleges vom 28.6.1960 an den Verfasser

Anm. 288 Brief von J.H.Clark, Nutfield Priory Secondary School, vom 9.8.1960 an den Verfasser

Anm. 289 Principal's Report, a.a.O., S.5

Anm. 290 Brief des Leiters der Burwood Park School vom 8.9.1960 an den Verfasser

Anm. 291 K. Hofmarksrichter: Weniger Taubstumme, mehr Schwerhörige?, in: Unterricht, Erziehung und Forschung in der Taubstummenanstalt Straubing, S.12

Anm. 292 H. Steinbauer: Der schulpraktische Einsatz der technischen Hilfsmittel in der Hörerziehung, in: Praktische Audiometrie und Hörerziehung, S.99/100

Anm. 293 Verhandlungen der Versammlung Deutscher Ohrenärzte und Taubstummenlehrer in München am 16.September 1899, Berlin 1900, Verlag von E.Staude

Anm. 294 H.C. Huizing: Neue Möglichkeiten für das schwerhörige Kleinkind; Übersetzungsmanuskript von M.Friedländer, Bremen, aus: Geneeskundige Gids vom 28.12.1950, S.1-4, o.O.

Anm. 295 A. Wünnemann: Ein Beitrag zur Theorie und Praxis der Hörsprechschulung bei hörrestigen Kindern, in: N.Bl.f.T., 13.Jahrg., Nr.10/11, 1959, S.330

Anm. 296 E. Kern: Hören und Sprechen, ein Beitrag zur 2. deutschen Hörbewegung, in: N.Bl.f.T., 13.Jahrg., Nr.1/2, 1959, S.12

Anm. 297 M. Friedländer: Erziehliche Hilfe für das hörgeschädigte Kind, Sonderdruck aus: Erziehung und Politik, Verlag Öffentliches Leben, o.O., o.J., S.250, darin die deutsche Übersetzung des Satzes, aus: I.R. u.A.W.G. Ewing: New Opportunities for Deaf Children, University of London Press, 1958

Anm. 298 H. Zimmermann: Probleme der Hörerziehung, in: N.Bl.f.T., 14.Jahrg., Nr.4/5, 1960, S.130

Anm. 299 A. van Uden: Möglichkeit und Verwertung der Lautempfindungen bei taubstummen Kindern, in: Praktische Audiometrie und Hörerziehung, S. 81

Anm. 300 ders.: Gehörlosenschule und Schwerhörigenschule als besondere Schultypen, in: N. Bl. f. T., 14. Jahrg., Nr. 6/7, 1960, S. 172

Anm. 301 ders.: Möglichkeit und Verwertung ... a. a. a. O., S. 81

Anm. 302 H. Zimmermann: a. a. O., S. 131

Anm. 303 K. Hofmarksrichter: Die Bedeutung des Restgehörs für den Aufbau der Persönlichkeit, in: Praktische Audiometrie und Hörerziehung, S. 61

Anm. 304 A. van Uden: Möglichkeit und Verwertung... a. a. O., S. 84

Anm. 305 G. Wende: Höhere Ausbildung der Taubstummen im Lichte der Einheitsschule, in: Bl. f. T., 35. Jahrg., 1922, S. 179

Anm. 306 ders.: a. a. O., S. 179

Anm. 307 ders.: a. a. O., S. 186

Anm. 308 ders.: a. a. O., S. 186

Anm. 309 W. Flitner: Das Problem des mittleren Schulwesens, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Georg Westermann Verlag, Heft XI., S. 546

Anm. 310 Nachwort der Schriftleitung, in: Bl. f. T., 39. Jahrg., 1926, S. 40/41

Anm. 311 M. Göldner: Gedanken zur höheren Ausbildung der Gehörlosen, in: Bl. f. T., 39. Jahrg., 1926, S. 37

Anm. 312 ders.: a. a. O., S. 39

Anm. 313 R. Naujok: Brauchen wir ein Gymnasium für Taubstumme?, in: N. Bl. f. T., 13. Jahrg., Nr. 12, 1959, S. 356

Anm. 314 ders.: a. a. O., S. 361

Anm. 315 A. Tüllmann: Wir brauchen ein Gymnasium für Taubstumme, in: N. Bl. f. T., 14. Jahrg., Nr. 4/5, 1960, S. 127

Anm. 316 ders.: a. a. O., S. 127

Anm.317 M. Göldner: a.a.O., S.38

Anm.318 ders.: a.a.O., S.37

Anm.319 K. Brauckmann: a.a.O., S.205

Anm.320 Nachwort der Schriftleitung, a.a.O., S.41

Anm.321 Brief des Ministerialbeauftragten für das Mittelschulwesen in Mittelfranken vom 23.9.1960 an den Verfasser

Anm.322 H. Seidel: Das Problem der Begabtenförderung jugendlicher Gehörloser, nicht veröffentlichtes Manuskript

Anm.323 Provisorisches Schulreglement, a.a.O., S.2

Anm.324 Brief des Leiters der Oberschule für begabte Taubstumme, Zürich, vom 11.10.1960 an den Verfasser

Anm.325 G. Lehmann: Höhere Ausbildung für begabte Gehörlose, in: Bl.f. T., 40.Jahrg., 1927, S.17

Anm.326 Pädagogisches Lexikon, im Auftrage des deutschen evangelischen Kirchentages hrsg. von H.H.Groothoff u. M.Stallmann, Kreuz-Verlag-Stuttgart, 1961
Lexikon der Pädagogik in 3 Bänden, hier Bd.II, Verlag A.Francke A.G., Bern 1951
Lexikon der Pädagogik, II.Bd., Verlag Herder, Freiburg 1954

Anm.327 Verfasser wurde aufmerksam gemacht auf die Gründung einer T-Hochschule in Padua/Italien. Das von dort zugeschickte Broschürenmaterial erwies sich für eine wissenschaftliche Auswertung als völlig ungeeignet. Ein Brief des Verfassers mit konkreten Einzelfragen wurde nicht beantwortet.

Anm.328 P. Schumann: Geschichte des Taubstummenwesens, a.a.O., S.409

Anm.329 vergl.P.Schumann, VIII.Kapitel, Unter der Wirkung der Mailänder Beschlüsse, S.409-469

Anm.330 E. Kern: Theorie und Praxis eines ganzheitlichen Sprachunterrichtes für das gehörgeschädigte Kind, Verlag Herder, Freiburg 1958, S.61

Anm.331 O. Schmähl: Der taubstumme Mensch, in: XV. Tagung des Bundes Deutscher Taubstummenlehrer zu Halle a.S., Pfingsten 1933, Bericht 1.Teil; Selbstverlag des Bundes Deutscher Taubstummenlehrer, S.56

Anm. 332 G.A. Weininger: Ist das in Deutschland nicht möglich?, eine Rede über die Gallaudet-Hochschule für Gehörlose im Repräsentantenhaus zu Washington hat den Autor zu obiger Fragestellung veranlaßt; in: D.G.Z., 12.Jahrg., Nr.20, Oktober 1961, S.306

Anm. 333 E.S. Greenaway: Wirkliche Gelegenheiten für die Gehörlosen, in: "The British Deaf News", 3.Jahrg., Nr.2, 1960; Übersetzungsmanuskript dem Verfasser vom Übersetzer G.A. Weininger zur Verfügung gestellt.

Anm. 334 O. Schmähl: Der taubstumme Mensch, a.a.O., S.56

Anm. 335 K. Kuder: Unterrichtsmethoden und Organisation der Schulen für taube und schwerhörige Kinder in USA, in: N.Bl. f.T., 5.Jahrg., Nr.10/11, 1951, S.315 f.

Anm. 336 K. Kuder: Taubstummenbildung in USA, in: N.Bl.f.T., 5.Jahrg., Nr.4/5, 1951, S.112

Anm. 337 K. Kuder: Unterrichtsmethoden, a.a.O., S.317

Anm. 338 A. Ewing und A. van Uden: Die Erziehung der Gehörlosen in den Vereinigten Staaten und die "kombinierte Methode" (übersetzt und teilweise gekürzt nach "The Teacher of the Deaf" von G.A. Weininger), in: D.G.Z., 11.Jahrg., Nr.16, 1960

Anm. 339 G. Forchhammer: Absehen und Mundhandsystem (aus dem Dänischen übersetzt von Frau H.Hansen und R. Lindner, Leipzig), S.13

Anm. 340 E. Kern: Theorie und Praxis, a.a.O., S.60

Anm. 341 ders.: a.a.O., S.60

Anm. 342 G. Heese: Absehkurs für Schwerhörige und Ertaubte, C.Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin-Charlottenburg, 1960, S.11

Anm. 343 E. Kern: a.a.O., S.63

Anm. 344 G.A. Weininger: Gehörlose amerikanische Helsinki-Sportkämpfer, Eindrücke von einer fünftägigen Begegnung, in D.G.Z., 12.Jahrg., Nr.19, 1961, S.290

Anm.345 ders.: a.a.O., S.290

Anm.346 G. Lehmann: Betrachtungen zum Abschluß der ersten gehobenen Klasse für besonders begabte gehörlose Kinder, in: Bl.f.T., 44.Jahrg., 1931, S.227

Anm.347 Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Taubstummenschule, in: Bl.f.T., 43.Jahrg., 1930, S.81 f.

Anm.348 Brief des Direktors der Mary Hare Grammar School vom 17.6.1960 an den Verfasser

Anm.349 Oxford Local Examinations, General Certificate of Education, Autumn Examination 1959, Ordinary Level; English Language, Paper II/0 1 II/D. Daraus folgende Auszüge aus den Prüfungsanweisungen bzw. Aufgaben für die Schüler:...Fehler in der Rechtschreibung und Zeichensetzung verursachen Punktverluste. Versucht alle Fragen. Auf Frage 1 gibt es viele Punkte, und es wird den Kandidaten geraten, sich bei dieser Frage viel Zeit zu lassen.
Faßt in flüssiger Sprache das folgende Kapitel zusammen. Ihr braucht als Einleitung nicht etwa zu verwenden 'der Autor sagt, daß...'. Es bedeutet Punktverlust,wenn eure Zusammenfassung mehr als hundert Wörter enthällt. Das Kapitel enthält 396 Wörter.

Dazu folgende persönliche Anmerkung des Verfassers: Das Kapitel handelt von den "Edinburgh Festival of Music and Drama", von dessen Entstehung, Wesen und Ziel; von den Einwänden, die dagegen erhoben werden; Vergleichsmöglichkeiten mit Salzburg und Bayreuth... .

Oxford Local Examinations..., Ordinary Level O II D, English Literature (Selected); unter B 8 Fragen zu Gedichttexten von Chaucer, Milton, Tennyson, Thomas Hardy. Von den unter B gestellten Fragen lautet eine: Which one of the four prescribed poems by Milton do you like best? Explain why, and illustrate your answer with quotation and reference.

Oxford Local Examinations..., Summer Examination 1958, Ordinary Level, General Science, Paper II O 41/II;
vorgeschriebene Zeit: 2 Stunden:
Auf diesem Bogen sind Prüfungsaufgaben gestellt in 3 Abschnitten zu je 5 Fragen. In der Einleitung zur Lösung der Aufgaben heißt es im Originaltext: "Attempt FIVE questions, not more than TWO from any one section". Außerdem schreibt der Originaltext zur

Lösung der Aufgaben vor: "Illustrate your answers by large clear diagrams wherever possible".
Als Beispiele für die gestellten Aufgaben seien hier 3 Fragen (von jedem Abschnitt eine) übersetzt:

A3. Beschreibe sorgfältig, wie du ein 60^{o}-Prisma benutzen kannst, um ein Spektrum weißen Lichtes auf eine Leinwand zu projizieren. Mache eine Zeichnung über die Versuchsanordnung. Erkläre mit Hilfe der Zeichnung, wie du dasselbe Prisma benutzen kannst, um einen Lichtstrahl im Winkel von 90^{o} zu reflektieren.

B4. Beschreibe genau, wie du im Laboratorium aus Kochsalz eine Salzsäurelösung bereiten kannst. Mache eine Skizze der Versuchsanordnung. Wie reagiert Salzsäure auf (a) Mangan-Dioxyd, (b) Ammoniak, (c) Zink-Oxyd?

C4. Fertige eine Zeichnung (und benenne ihre einzelnen Teile), die den Hauptweg der menschlichen Blutzirkulation aufzeigt. Karbon-Dioxyd, Traubenzucker und Harnstoff werden alle im Blut festgestellt; erkläre, wie diese Stoffe in das Blut gelangen und lege dar, was mit ihnen geschieht.

Anm. 350 Viel Aufschluß über Möglichkeiten im mündlichen Ausdruck bietet O. Schmählś Aufsatz: Freie Vorträge unserer Schüler, in: Bl. f.T., 41.Jahrg., 1928

Anm. 351 Zusammenstellung aus: Catalogue for 1959-1960, Gallaudet College, Washington D.C.

Anm. 352 Stundentafeln und Stoffpläne für die vierstufige Mittelschule in Bayern; Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 10, Jahrg. 1961, ausgeg. in München am 20. März 1961, S. 246/47

Anm. 353 Detailed Information and Statistics, September 1959, The Mary Hare Grammar School

Anm. 354 Stundentafeln und Stoffpläne für die vierstufige Mittelschule, a.a.O., S. 250/251/252

Anm. 355 G. Lehmann: Betrachtungen zum Abschluß der ersten gehobenen Klasse für besonders begabte gehörlose Kinder, in: Bl.f.T., 44.Jahrg., 1931, S. 226: Aufgaben für den deutschen Aufsatz unter drei wahlfreien Themen eines aus der deutschen Literatur: Wie begründet Tellheim die Absicht, seine Verlobung

aufzulösen? Aus der mündlichen Prüfung u.a.: Übersicht über die deutsche Literaturgeschichte; Schillers und Goethes Balladen; Stellungnahme zu einzelnen Dichtungen; Minna von Barnhelm (Die Personen und die Beurteilung ihrer Charaktere)

Anm.356 Stundenplan für das Schuljahr 1960/61, Oberschule für begabte Gehörlose, Zürich

Anm.357 K. Hofmarksrichter: Hörerziehung und musikalisch-rhythmische Erziehung in der Gehörlosenschule, in: Bericht über die XIX. Versammlung des Bundes Deutscher Taubstummenlehrer, 1958, S.47

Anm.358 G. Lehmann: Betrachtungen zum Abschluß, a.a.O., S.227

Anm.359 H. Seidel: Das Problem der Begabtenförderung jugendlicher Gehörloser, unveröffentlichtes Manuskript

Anm.360 E. Singer: Offener Brief an Herrn Dr.Reich a.a.O., S.35

Anm.361 A. Tüllmann: Wir brauchen ein Gymnasium a.a.O., S.128

Anm.362 G. Wende: Höhere Ausbildung...a.a.O., S.179

Anm.363 G. Lehmann: Betrachtungen zum Abschluß, a.a.O., S.227

Anm.364 Schulordnung für die Mittelschulen in Bayern...a.a.O., S.518

Anm.365 Stundentafeln und Stoffpläne...a.a.O., S.246/47

Anm.366 Bemerkungen zur Stundentafel: in: Stundentafeln und Stoffpläne ...a.a.S.247: "Die Gruppe I ist gekennzeichnet durch einen verstärkten Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern. Sie ist mathematisch begabten Schülern zu empfehlen, die an Höheren Technischen Lehranstalten aufgenommen werden wollen".

Anm.367 Bemerkungen zur Stundentafel...a.a.O., S.247: "Die Gruppe II ist wirtschaftskundlich orientiert",

Anm.368 Bemerkungen zur Stundentafel...a.a.O., S.248: "In Gruppe III findet sich die Möglichkeit, die Stundentafel an die Bedürfnisse verschiedener Berufe (Gewerbe, Handwerk, Frauen- und Sozialberufe, Hauswirtschaft, Landwirtschaft, usw.) anzupassen".

Anm. 369 Dieses Fach soll dem T. Gelegenheit bieten, sein eigenes Gebrechen richtig einschätzen und psychologische Auswirkungen auf die individuelle Persönlichkeitsentfaltung und auf die Umwelt kennenzulernen. Spezielle Fragen wären die unter den jeweiligen Verhältnissen gegebenen Rehabilitationsmöglichkeiten, Regeln für den Umgang mit Vollsinnigen, Vergleiche mit anderen Sinnesschädigungen, geschlechtliche Erziehung, Eheschließung, Vererbung krankhafter Anlagen, allgemeine Erziehungsfragen, Erziehung hörender Kinder tauber Eltern und dgl..

Anm. 370 W. Block: Gehörlosenbildung und -fürsorge in Schweden, in: N.Bl.f.T., 12.Jahrg., Nr.6/7, 1958, S.180

Anm. 371 Brief von Lars Ohlson, Schweden, vom 1.11.1960 an den Verfasser

Anm. 372 Brief von J.H.Clark, Nutfield Priory Secondary School, Folkestone, vom 9.8.1960 an den Verfasser

Anm. 373 Brief des Direktors der Gehörlosenschule Hamburg vom 19.9.1960 an den Verfasser

Anm. 374 ders.: a.a.O.

Anm. 375 Briefe des Direktors der Taubstummenanstalt Groningen/Niederlande, vom 6.5.1960 und 17.8.1960 an den Verfasser

Anm. 376 Brief des Direktors der Taubstummenanstalt in Oslo, Norwegen, vom August 1955 an den Verfasser

Anm. 377 Brief des Direktors der Mary Hare Grammar School vom 11.11. 1959 an den Verfasser

Anm. 378 Zusammengestellt nach: The Mary Hare Grammar School, Twelfth Annual Speech Day, 30th October 1959

Anm. 379 Brief des Direktors der Burwood Park School vom 8.9.1960 an den Verfasser

Anm. 380 Provisorisches Schulreglement, a.a.O., S.2

Anm. 381 Die soziologische Rangreihe der Schweizer Lehrer sähe folgendermaßen aus: (Brief des Leiters der Zürcher Taubstummen-Oberschule vom 14.2.1961 an den Verfasser): Primar-, Sekundar- und Real-, Bezirks-, Mittelschullehrer;

Anm. 382 Brief des Präsidenten des Gallaudet-Colleges vom 28.6.1960 an den Verfasser

Anm. 383 Brief von George Detmold, Gallaudet-College vom 7.12.1961 an den Verfasser

Anm. 384 M. Göldner: Gedanken zur höheren Ausbildung der Gehörlosen, a.a.O.

Anm. 385 R. Naujok: Brauchen wir ein Gymnasium für Taubstumme? a.a.O., S. 362

Anm. 386 F. Reich: Realschulen für Taubstumme, a.a.O., S. 383

Anm. 387 C. Hoffmann: Das Lehramt an Mittelschulen in Bayern, 1961, Münchner Studienführer, hrsg. vom Lehrmitteldienst des Studentenwerks München, S. 16; "Zusatz: Außer dem Weg über ein Hochschulstudium von 6 Semestern und einem Vorbereitungsdienst von 22 Monaten gibt es noch einen zweiten Weg zum Lehramt an Mittelschulen in Bayern. Volksschullehrer(innen), die die I. und II. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen bestanden haben und dienstlich überdurchschnittlich beurteilt sind, können - nach Bedarf und Möglichkeit - zu einem etwa einjährigen Studienlehrgang am Staatsinstitut in München-Pasing beurlaubt werden und dadurch den Aufstieg zum Lehramt an Mittelschulen erreichen. Sie können sich aber auch außerhalb der Studienlehrgänge vorbereiten und sich um Teilnahme an der fachlichen Prüfung in einer der genannten Fächerverbindungen bewerben".

Dieses bayerische Beispiel kann orientierend für alle deutschen Länder stehen, die noch keine allgemeine akademische Lehrerbildung eingeführt haben. Analog zu den Lehrern an Volksschulen müßte von den Kultusministerien auch die Möglichkeit einer Mittelschullehrerausbildung für Taubstummenlehrer erwirkt werden.

Anm. 388 H. Hoske: Wiederherstellung der Lebenstüchtigkeit geschädigter Menschen, Rehabilitation in inländischer und ausländischer Sicht, Georg Thieme Verlag, Stuttgart, 1955, S. 1

Anm. 389 G. Rammel: Stichprobenversuch: Wie sieht die Öffentlichkeit heute die Taubstummen, ihre schulische, erziehliche und soziale Stellung und Betreuung?, durchgeführt mit der Gattin eines Dichters, mit Studenten der Pädagogik und Psychologie, mit mehreren Volksschullehrern, mit 3 Ärzten, einem Förster,

zwei Geistlichen, mehreren Hausfrauen, mit Bekannten und Freunden und mit 40 Schülern einer 8. Volksschulklasse, Januar 1955, nicht veröffentlicht; solche kleinen Umfragen (siehe auch Boßhard: Der Taubstumme, S. 74 f.) besitzen natürlich keinen generellen Aussagewert, geben aber doch einige Aufschlüsse und lassen gewisse vorsichtige Schlüsse auf einen größeren Bevölkerungsquerschnitt zu.

Anm. 390 G. Heese: Die Rehabilitation der Gehörlosen, E. Reinhardt-Verlag München-Basel, 1961, S. 70 f.

Anm. 391 G. Ringli: Die Oberschule für begabte Gehörlose, Zürich, Manuskript

Anm. 392 Eine besondere Oberstufe für begabte Taubstumme, ohne Autorenangabe, in: Schweiz. Gehörlosenzeitung, Nr. 8, 15. 4. 1956, hrsg. vom Schweizer. Verb. f. Taubstummenhilfe

Anm. 393 Achievement, in: Mary Hare Grammar School, Ninth Annual Report, for the period ended 31st March 1956, Arlington Manor, Newbury, Berks. S. 9

Anm. 394 Diese Tabelle betrifft die erste, 1957 begonnene Aufbauklasse

Anm. 395 Berufs- und Ausbildungszweige, in: Knabeninstitut Heilig-Kreuz im Cassianeum, Donauwöth, o. J.

Anm. 396 Technische Berufe: Ingenieurlaufbahn in den Fachrichtungen Apparatebau, Architektur (Innenarchitekt), Baubetriebstechnik, Bergwerksmaschinenbau, Chemie, Emaillientechnik, Feinwerktechnik, Feinmechanik, Optik, Gas- und Wasserversorgung, Heizungs- und Lüftungstechnik, Gießerei, Glashüttenkunde, Hochbau, Holzindustrie, Hüttenwesen, Keramik, Kernverfahrenstechnik, Kraftfahrzeugbau, Farben- und Lackbranche, Landkartentechnik, Landmaschinenbau, Maschinenbau (Konstruktions-, Fertigungs-, Montage-Ingenieur), Physik, Stahlbau, Statik, Bergbau, Vermessungswesen, Textilwesen, Tiefbau, Straßenbau, Wasserwirtschaft und Kulturtechnik, Zellstoff- und Papiererzeugung, Biotechniker, Chemotechniker, Erdölingenieur.
(Bei diesen Angaben ist an eine Technikumsausbildung gedacht).

Industrielle Lehr- und Aufstiegsberufe:
Biologie-Laborant, Chemie-Laborant, Edelsteingraveur, Uhrmacher, Kunststoffschlosser, Lack-Laborant, Metallograph, Kartograph, Physik-Laborant, Textil-Laborant, Werkstoffprüfer.

Handwerkliche Lehr- und Aufstiegsberufe:
Augenoptiker, Elektroinstallateur, Elektro- und Fernmeldemechaniker, Galvaniseur und Metallschleifer, Gold- und Silberschmied, Edelsteinfasser, Graveur, Formstecher, Guillocheur, Damaszierer, Keramiker, Mühlenbauer, Müller, Mühlen-Laborant, Zahntechniker, Zentralheizungs- und Lüftungsbauer, Ziseleur.

Graphische Berufe:
Gebrauchsgraphiker, Technischer Zeichner, Musterzeichner, Photograph, Photo-Laborant, Schriftsetzer, Buchdrucker, Flachdrukker, Tiefdrucker.

Berufe in Land-, Forst- und Ernährungswirtschaft:
Staatlich geprüfter Landwirt, Pflanzenschutztechniker, staatlich geprüfter Gartenbautechniker, Gartenbauingenieur, staatlich geprüfter Ingenieur für Weinbau und Kellerwirtschaft, staatlich geprüfter Obstbautechniker, Brauer und Malzer, Diplombraumeister, staatlich geprüfter Brennerei-Techniker, Destillateur.

Kaufmännische Berufe:
Dekorateur, Buchhalter.

Berufe im kulturellen Bereich:
Bildhauer, Kunstmaler, Fernseh-Bildtechniker, Maskenbildner, Theatermaler.

LITERATURVERZEICHNIS

Askew, Raymond: Some Information Concerning Former Pupils of Mary Hare Grammar School for the Deaf, in: The Modern Educational Treatment of Deafness, Report on the International Congress, held at the University of Manchester, 1958; Manchester University Press, Ch. 14

Berufs- und Ausbildungszweige, in: Knabeninstitut Heilig-Kreuz im Cassianeum, Donauwörth, o.J.

Block, Wilhelm: Gehörlosenbildung und -fürsorge in Schweden, in: N.Bl.f.T., 12.Jahrg., Nr.6/7, 1958

Boßhard, Paul: Der Taubstumme, Versuch einer Erfassung seiner Eigenart, Selbstverlag, Zürich, 1953

Brauckmann, Karl: Ober- und Hochschule für Taubstumme oder Sonderschule für Ertaubte?, in: Bl.f.T., 35.Jahrg., 1922

Bund Deutscher Taubstummenlehrer (Herausgeber): Handbuch des Taubstummenwesens, Osterwieck a.Harz, 1929, E.Staude, Verlagsbuchhandlung, K.-G.

Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung: Die berufliche Eingliederung und Wiedereingliederung der Hör- und Sprachgeschädigten, 2.Aufl., 1958, Bonn

Burwood Park School, Walton-on-Thames, Surrey, Broschüre

Busemann, Adolf: Höhere Begabung, Vorgedanken zur Begabtenauslese, Aloys Henn Verlag, Ratingen/Rhld., 1949

Catalogue for 1959-1960: Gallaudet College, Washington

O'Connor, Clarence D.: Integration of Graduates of the Lexington School for the Deaf in Programs for the Normally Hearing, in: The Modern Educational Treatment of Deafness, Report on the International Congress, held at the University of Manchester, 1958, Ch.13

Das Schulwesen in der Sowjetunion, Heft 3, aus der Reihe: Die Sowjetunion wie sie wirklich ist, Skizzen aus dem Leben der Völker der Sowjetunion, hrsg. vom Thüringer Volksverlag GmbH., Weimar, o.J..

Detailed Information and Statistics, September 1959, The Mary Hare Grammar School

Die Versuchsklassen für besonders begabte gehörlose Kinder: o. Autorenangabe, in: Die Staatliche Taubstummenanstalt zu Berlin-Neukölln, zur Feier des 150-jährigen Bestehens (1788-1938), bearbeitet von G. Lehmann

Eine besondere Oberstufe für begabte Taubstumme, o. Autorenangabe, in: Schweiz Gehörlosenzeitung, Nr. 8, 15.4.1956, hrsg. vom Schweizer. Verband f. Taubstummenhilfe

Elevliste 1959-60, Alm offentlige framhaldsskole for døve og tunghørte

Engelmayer, Otto: Erfolg und Mißerfolg in der Schule. Zur Psychologie des Begabten und des Schulversagers, - Donauwörth, Cassianeum, 1950

ders. und Strunz, Kurt: Zur Theorie der Schulbegabung, in: Pädagogische Psychologie für höhere Schulen, hrsg. von K. Strunz, Ernst Reinhardt Verlag München/Basel, 1959

Ewing, Alexander und Uden, P. A. van: Die Erziehung der Gehörlosen in den Vereinigten Staaten und die "kombinierte Methode" (übersetzt und teilweise gekürzt nach "The Teacher of the Deaf" von G. A. Weininger), in: D. G. Z., 11. Jahrg., Nr. 16, 1960

Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik, 6. Aufl., E. Klett Verlag, Stuttgart, o.J.

ders.: Das Problem des mittleren Schulwesens, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Georg Westermann Verlag, Heft XI

Forchhammer, Georg: Absehen und Mundhandsystem (aus dem Dänischen übersetzt von Frau H. Hansen und R. Lindner Leipzig), o.J. und o.O.

Friedländer, Martha: Erziehliche Hilfe für das hörgeschädigte Kind, Sonderdruck aus: Erziehung und Politik, o.J. und o.O.

Gallaudet College, Vol. 5, Bulletin No. 1, March 1956

Gallaudet College, published by Gallaudet Press, Kendall Green, Washington, o.J.

Göldner, Max: Gedanken zur höheren Ausbildung der Gehörlosen, in: Bl.f. T., 39.Jahrg., 1926

Göttler, Joseph: System der Pädagogik, neu bearbeitet und erweitert von J.B.Westermayr, 10.Aufl., Kösel-Verlag, München, 1957

Greenaway, E.S.: Wirkliche Gelegenheiten für die Gehörlosen, nichtveröffentlichtes übersetztes Manuskript von G.A.Weininger, Originaltext in: "The British Deaf News", Jahrg.3, Nr.2, 1960

Grundmann, Karl Heinz: Begabung im Zahlenbild, ein Beitrag zur Begabungsforschung, Verlag "Soziale Welt" GmbH., Dortmund, 1949

Hartnacke, Wilhelm: Mengenverhältnis von Begabtheit und Unbegabtheit, in: "Bevölkerungsfragen", Bericht des Internationalen Kongresses für Bevölkerungswissenschaft 1935, J.F.Lehmanns Verlag, München 1936

Heese, Gerhard: Absehkurs für Schwerhörige und Ertaubte, C.Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin-Charlottenburg, 1960

ders.: Die Rehabilitation der Gehörlosen, E.Reinhardt-Verlag München-Basel, 1961

Heisenberg, Werner: Das Naturbild der heutigen Physik, Rowohlts deutsche Enzyklopädie

Hoffmann, Carl: Das Lehramt an Mittelschulen in Bayern, 1961, Münchner Studienführer, hrsg.vom Lehrmitteldienst des Studentenwerks München

Hofmarksrichter, Karl: Die Bedeutung des Restgehörs für den Aufbau der Persönlichkeit, in: Praktische Audiometrie und Hörerziehung, Vorträge auf der Arbeitstagung f.prakt.Audiometrie und Hörerziehung vom 7.mit 9.7.1954 in Straubing, hrsg.von Prof.Dr.Beck

ders.: Hörerziehung und musikalisch-rhythmische Erziehung in der Gehörlosenschule, in: XIX. Versammlung des Bundes Deutscher Taubstummenlehrer in Schleswig, 1958, Bericht, Selbstverlag des Bundes Deutscher Taubstummenlehrer

ders.: Weniger Taubstumme, mehr Schwerhörige?, in: Unterricht, Erziehung und Forschung in der Taubstummenanstalt Straubing, hrsg.i.A.des Bezirkstages Niederbayern von Dr.Karl Hofmarksrichter

Höhere Ausbildung sowjetrussischer Gehörloser, in: D.G.Z., Nr.11, 5.Juni 1960

Hoske, Hans: Wiederherstellung der Lebenstüchtigkeit geschädigter Menschen, Rehabilitation in inländischer und ausländischer Sicht, Georg Thieme Verlag, Stuttgart, 1955

Huizing, Henk C.: Neue Möglichkeiten für das schwerhörige Kleinkind; Übersetzungsmanuskript von M.Friedländer, Bremen, aus: Geneeskundige Gids vom 28.12.1950, o.O.

Information concerning former pupils, Mary Hare Grammar School, easter 1958

Jung, Carl Gustav: Psychologie und Erziehung, drei Vorlesungen, Rascher Verlag Zürich, 1950

Just, Günther: Handbuch der Erbbiologie des Menschen, 5.Band, 1.Teil: Erbneurologie-Erbpsychologie, Verlag von J.Springer, Berlin, 1939

Kainz, Friedrich: Psychologie der Sprache, 4.Bd., Spezielle Sprachpsychologie, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1956

Kaiser, Eberhard: Über die Bedeutung des Hörens für die Entwicklung der Persönlichkeit, in: N.Bl.f.T., 16.Jahrg., Nr.6/7, 1962

Keilhacker, Martin: Pädagogische Psychologie, Verlag Josef Habbel, Regensburg, 1958

Kern, Erwin: Hören und Sprechen, ein Beitrag zur 2.deutschen Hörbewegung, in: N.Bl.f.T., 13.Jahrg., Nr.1/2, 1959

ders.: Theorie und Praxis eines ganzheitlichen Sprachunterrichtes für das gehörgeschädigte Kind, Verlag Herder, Freiburg, 1958

Kietz, Hans und Zangemeister, Hans E.: Einführung in die Audiometrie, Verlag für angewandte Wissenschaften, Wiesbaden, 1953

Kröhnert, Otto: Die Auslese begabter Taubstummer im Lichte des Rahmenplanes, in: N.Bl.f.T., 14.Jahrg., Nr.8/9, 1960

Kuder, Karl: Taubstummenbildung in USA, in: N.Bl.f.T., 5.Jahrg., Nr.4/5, 1951

ders.: Unterrichtsmethoden und Organisation der Schulen für taube und schwerhörige Kinder in USA, in: N.Bl.f.T., 5. Jahrg., Nr.10/11, 1951

Kunze, Paul: Rückantwort an Dr. Reich, in: Bl. f. T., 40. Jahrg., 1927

Laughlin, Harriet F. Mc.: Integration of Deaf Children into Hearing Society, in: The Modern Educational Treatment of Deafness, Report on the International Congress, held at the University of Manchester, 1958, Ch. 11

Lehmann, Gotthold: Betrachtungen zum Abschluß der ersten gehobenen Klasse für besonders begabte gehörlose Kinder, in: Bl. f. T., 44. Jahrg., 1931

ders.: Das Ende der Aufbauklassen für besonders begabte gehörlose Kinder?, in: Bl. f. T., 43. Jahrg., 1930

ders.: Die höhere Ausbildung der begabten Gehörlosen, aus: Bericht über die ordentliche Hauptversammlung Pfingsten 1927 zu Hamburg, Druck von A. Stenzer, Erfurt, 1927

ders.: Höhere Ausbildung für begabte Gehörlose, in: Bl. f. T., 40. Jahrg., 1927

Lersch, Philipp: Aufbau der Person, Johann Ambrosius Barth, München, 1956

nach Lersch, Philipp: Entwicklungspsychologie, München, 1961, Skripten des Studentenwerks München

Lexikon der Pädagogik in 3 Bänden, Bd. II, Verlag A. Francke A. G., Bern 1951

Lexikon der Pädagogik, II. Bd., Verlag Herder, Freiburg, 1954

Löwe, Armin: Taubstummenbildung in Rußland, aus einem Reisebericht von Howard Gruffydh-Williams, in: N. Bl. f. T., 10. Jahrg., Nr. 5/6, 1956

Mary Hare Grammar School, Ninth Annual Report for the period ended 31st March 1956, Arlington/Manor, Newbury Berks.

Mary Hare Grammar School, Twelfth Annual Report for the period ended 31st March 1959

Meili, Richard: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik, Verlag Huber, Bern, 1953

Meisterprüfungslehrgang der Handwerkskammer München, Broschüre

Meumann, Ernst: Intelligenz und Wille, Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig, 1908

Mikaelian, K.A.: The Educational Treatment of Deafness in the U.S.S.R. in: The Modern Educational Treatment of Deafness, Report on the International Congress, held at the University of Manchester, 1958, Ch.31

Nachwort der Schriftleitung, in: Bl.f.T., 39.Jahrg., 1926

Nachwort der Schriftleitung zu Lehmanns Aufsatz: "Höhere Ausbildung für begabte Gehörlose", in: Bl.f.T., 40.Jahrg., 1927

Naffin, Paul: Das taubstumme Kind und die Sprache, in: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden, 10.Bd.: Pädagogische Psychologie, S.408 f., Verlag für Psychologie, Dr.C.J.Hogrefe, Göttingen

Naujok, Rudolf: Brauchen wir ein Gymnasium für Taubstumme?, in: N.Bl. f.T., 13.Jahrg., Nr.12, 1959

Numbers, Mary E.: Educational, Vocational and Social Experiences of the Clarke School for the Deaf, in: The Modern Educational Treatment of Deafness, Report on the International Congress, held at the University of Manchester, 1958, Ch.12

Ordnung für die "schulwissenschaftliche Vorprüfung", Schulkollegium in Münster

Oxford Local Examinations, General Certificate of Education, Summer Examination 1958, Ordinary Level, General Science, Paper III O 41/II

Oxford Local Examinations, General Certificate of Education, Autumn Examination 1959, Ordinary Level, English Language, Paper II/0 1 II/D; 0 II D (English Literature) (Selected);

Pädagogisches Lexikon, im Auftrage des deutschen evangelischen Kirchentages hrsg. von H.H.Groothoff und M.Stallmann, Kreuz-Verlag-Stuttgart, 1961

Provisorisches Schulreglement (Vorstandsbeschluß vom 5.11.1958) für die Oberschule für begabte Gehörlose, Genossenschaft Taubstummenhilfe Zürich

Reich, Felix: Realschule für Taubstumme, in: Bl.f.T., 38.Jahrg., 1925

ders.: Was ist bisher für die Bildung der Taubstummen in Deutschland getan und was muß sofort für ihre Weiterbildung unternommen werden?, Verlag v.H.Dude, Leipzig, 1925

ders.: Wladislaus Zeitlin, der taubstumme Student (psychologische Einblicke), Verlag von Hugo Dude, Leipzig 1925

Révész, Geza: Talent und Genie, Grundzüge einer Begabungspsychologie, Leo Lehnen Verlag G.m.b.H., München 1952

Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Taubstummenschule, in: Bl.f.T., 43.Jahrg., 1930

Ringli, Gottfried: Die Oberschule für begabte Gehörlose, Zürich, Manuskript

Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hermann Schroedel Verlag KG., Berlin-Hannover-Darmstadt, 1957

Schmähl, Otto: Der taubstumme Mensch, in: XV. Tagung des Bundes Deutscher Taubstummenlehrer zu Halle a.S., Pfingsten 1933, Bericht 1.Teil, Selbstverlag des Bundes Deutscher Taubstummenlehrer

ders.: Gehörlosenbildung in westeuropäischen Ländern - Frankreich, Belgien, England -, in: N.Bl.f.T., 9.Jahrg., Nr.1/2, 1955

ders.: Freie Vorträge unserer Schüler, in: Bl.f.T., 41.Jahrg., 1928

Schneider, Matthias: Ein kurzes Wort an Herrn Dr.Reich, in: Bl.f.T., 39.Jahr., 1926

Schülerlisten für die Aufbauklassen A III und A I, Schuljahr 1960/61, erstellt von Aufbauklassenlehrer Makow, Dortmund

Schulordnung für die Höheren Schulen in Bayern vom 17.Mai 1958 (G.V.B.S. 105, Bay.BSVK) R.Pflaum-Verlag, München

Schulordnung für die Mittelschulen in Bayern vom 29.Juni 1957 des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, hrsg.vom Landesverband Bayern der Lehrer an Mittelschulen

Schumann, Paul: Geschichte des Taubstummenwesens, Verlag M.Diesterweg, Frankfurt a.M., 1940

Schuy, Clemens: Die sprachliche Situation des Taubstummen, in: Sprachforum, Zeitschrift für angewandte Sprachwissenschaft, Böhlau-Verlag, 1.Jahrg., 1955, Heft 2

Saller, Karl: Begabungsschwund in Europa? (Wie läßt Begabung sich züchten?), Sonderdruck: Die Heilkunst, Zeitschrift für praktische Medizin und die Synthese aller Heilverfahren, September 1959, Heft 9

ders.: Die Übertragung des Erbguts und die Prägbarkeit der Gene, in: Medizinische Monatsschrift (Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH., Stuttgart-N), Sonderdruck aus Heft 2, Februar 1956

Seidel, Hans: Begabtenförderung an der Landesgehörlosenschule Dortmund, in: N.Bl.f.T., 15.Jahrg., Nr.5/6, 1961

ders.: Das Problem der Begabtenförderung jugendlicher Gehörloser, nichtveröffentlichtes Manuskript

Singer, Edwin: Offener Brief an Herrn Dr.Reich, in: Bl.f.T., 39.Jahrg., 1926

Skadalen off.skole for døve, edited by the Directorate of Special Schools, a section of the Ministry of Education, o.J. und o.O.

Skolan på Blockhusudden, läsaret 1957-1958 und 1958-1959, Katalog och arbetsordning

Statistische Nachrichten über das Taubstummen (Gehörlosen-), Schwerhörigen- und Sprachheilwesen Deutschlands, nach dem Stand vom 1. Oktober 1959, hersg. vom Bund Deutscher Taubstummenlehrer, Dortmund

Steinbauer, Hans: Der schulpraktische Einsatz der technischen Hilfsmittel in der Hörerziehung, in: Praktische Audiometrie und Hörerziehung, Vorträge auf der Arbeitstagung f.prakt.Audiometrie und Hörerziehung vom 7.mit 9.7.1954 in Straubing, hrsg. von Prof.Dr.Beck

Stundenplan für das Schuljahr 1960/61, Oberschule für begabte Gehörlose, Zürich

Stundentafeln und Stoffpläne für die Höheren Schulen in Bayern, hrsg. vom Bayer.Staatsministerium f.Unterricht und Kultus

Stundentafeln und Stoffpläne für die vierstufige Mittelschule in Bayern; Amtsblatt des Bayer.Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr.10, Jahrg.1961, ausgeg.in München am 20.März 1961

Tellenbach, Hubert: Die Bedeutung der Sinne für die menschliche Entwicklung, Vortrag zur Eröffnung der Münchner Taubstummenanstalt, 9.6.1954, Sonderdruck aus "Der Nervenarzt", 26.Jahrg., 2.Heft, Februar 1955

The Boar, 1960, Burwood Park School Magazine

The Buff and Blue, Student Publication of the World's only College for the Deaf, verschiedene Nummern

The Tower Clock, The Yearbook of Gallaudet College, Prepared by Members of the Senior Class, May 1956

The Volta-Review, Volume 57, Nr. 9, November 1955 (founded in 1899 by Graham Bell) Washington

Tüllmann, Adolf: Wir brauchen ein Gymnasium für Taubstumme, in: N. Bl. f. T., 14. Jahrg., Nr. 4/5, 1960

Uden, A. van: Gehörlosenschule und Schwerhörigenschule als besondere Schultypen, in: N. Bl. f. T., 14. Jahrg., Nr. 6/7, 1960, S. 161 f.

ders.: Möglichkeit und Verwertung der Lautempfindungen bei taubstummen Kindern, in: Praktische Audiometrie und Hörerziehung, Vorträge auf der Arbeitstagung f. prakt. Audiometrie und Hörerziehung vom 7. mit 9. 7. 1954 in Straubing, hrsg. von Prof. Dr. Beck

Verhandlungen der Versammlung Deutscher Ohrenärzte und Taubstummenlehrer in München am 16. September 1899, Berlin 1900, Verlag von E. Staude, hrsg. von Prof. Bezold München und Prof. Passow Heidelberg

Volksschuloberstufe und Sekundarschulen in England, zusammengestellt von R. Müller, Reichenschwand bei Nürnberg, in: Schule und Lehrer im Ausland, vierteljährlicher Informationsdienst, hrsg. vom Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverein e. V., II 1959

Wechsler, David: The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence; fourth edition, The Williams and Wilkins Company, Baltimore, 1958

Weininger, Gustav A.: Gehörlose amerikanische Helsinki-Sportkämpfer, Eindrücke von einer fünftägigen Begegnung, in: D. G. Z. 12. Jahrg., Nr. 19, 1961

ders.: Ist das in Deutschland nicht möglich? in: D. G. Z., 12. Jahrg., Nr. 20, Oktober 1961

ders.: "Die Turmuhr", auszugsweise Übersetzung, in: D.G.Z., vom 1.8.1956

Weizsäcker, Carl Friedrich von: Die Geschichte der Natur, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 1954

Wende, Gustav: Höhere Ausbildung der Taubstummen im Lichte der Einheitsschule, in: Bl.f.T., 35.Jahr., 1922

Wenzl, Aloys: Theorie der Begabung, Entwurf einer Intelligenzkunde, Quelle und Meyer Verlag Heidelberg, 1957

Westfälische Rundschau vom 25.5.1961: "Bitterer Lotos" ging daneben; Gehörlosenbühne fand nicht den Beifall der Besucher

Witthöft, Heinrich: Die Schwerhörigenschule in Hamburg und ihre Bedeutung für die Schwerhörigenausbildung in Deutschland, in: "Schwerhörige und Spätertaubte". Zeitschrift des Deutschen Schwerhörigenbundes, 12.Jahrg., Nr.8, August 1960

ders.: Hamburgs Mittelschule für Schwerhörige in weiterem Aufbau, in: "Schwerhörige und Spätertaubte", Zeitschrift des Deutschen Schwerhörigenbundes, 11.Jahrg., Juni 1959

Wünnemann, Anton: Ein Beitrag zur Theorie und Praxis der Hörsprechschulung bei hörrestigen Kindern,in: N.Bl.f.T., 13.Jahrg., Nr. 10/11, 1959, S.327 f.

Zimmermann, Heinrich: Probleme der Hörerziehung, in: N.Bl.f.T., 14.Jahrg., Nr.4/5,1960, S.130 f.

LEBENSLAUF

Am 16. Juli 1926 wurde ich, Georg Wilhelm Johann Rammel, als Sohn des Kaufmannes Georg Rammel und seiner Ehefrau Marie Rammel, geb. Wurmser, in München geboren.

Von 1933 bis 1937 besuchte ich in München die Volksschule und anschließend von 1937 bis 1944 die Oberrealschule München-Pasing. Mit dem Reifevermerk wurde ich 1944 zur Wehrmacht eingezogen. Am 1. Mai 1945 geriet ich in Berlin in russische Gefangenschaft, aus der ich wegen schwerer Erkrankung zu Ende des Jahres 1945 entlassen wurde.

Im Juli 1946 erwarb ich nach Absolvierung eines Kriegteilnehmerlehrganges an der Oberrealschule München-Pasing das rechtmäßige Abitur. Im Juli 1947 legte ich die erste und im Frühjahr 1950 die zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen ab. Nach einem vom Psychologischen Institut der Universität München und vom Stadtschulamt München durchgeführten Lehrgang erwarb ich das Schuljugendberaterdiplom.

Von 1954 bis 1956 wurde ich für das Lehramt an Taubstummen-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen ausgebildet. Seit 1956 wirke ich als Taubstummen-Oberlehrer an der Gehörlosenschule Augsburg.

Seit Juni 1956 bin ich verheiratet.

Im Sommersemester 1951 wurde ich an der Ludwig-Maximilians-Universität zu München erstmalig immatrikuliert. Aus familiären Gründen mußte ich das Studium des Hauptfaches Pädagogik und der Nebenfächer Psychologie und Anthropologie mehrmals unterbrechen. Im Hauptfach Pädagogik hörte ich besonders bei den Professoren Dr. Keilhacker, Dr. Schneider, Dr. Dolch, Dr. Stippel, Dr. Wasem. In Psychologie nahm ich an Vorlesungen und Übungen bei den Professoren Dr. Lersch, Dr. Vetter, Dr. Huth, Dr. Fischel, Dr. Däumling, Dr. Lückert, Dr. Hofmarksrichter teil.

Anthropologische Vorlesungen und Übungen belegte ich bei Herrn Professor Dr. Dr. Saller und den Dozenten Dr. Ziegelmayer und Dr. Baitsch. Zur Abrundung der Universitätsausbildung hörte ich noch zusätzlich Vorlesungen in Philosophie, Medizin und Sprachwissenschaft bei den Professoren Dr. Wenzl, Dr. Dempf, Dr. Guardini; Dr. Luxenburger, den Dozenten Dr. Tellenbach, Dr. Baumer; bei den Professoren Dr. Forchhammer und Dr. Weithase.